

ВЕСТНИК

КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА
и м. Н. А. НЕКРАСОВА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Выходит с 1995 г.

2011 Том 17

СЕРИЯ

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

№ 1

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

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

Учредитель
Костромской государственный университет
имени Н. А. Некрасова



СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА

К 50-летию первого полета человека в Космос

- 4 Касаткина С. Н.
Человек и космос в философско-педагогических воззрениях К.Э. Циолковского

ПЕДАГОГИКА

- 10 Беляев Г. Ю., Беляева А. В.
Связь теории и практики воспитания с понятием здорового образа жизни в системе безопасности образовательного пространства
- 14 Засобина Г. А., Майорова Н. С.
Формирование естественнонаучной картины мира учащихся как предмет исследования
- 18 Кассихина В. Е.
Педагогические условия развития национального самосознания в рамках образовательной гуманистической парадигмы
- 22 Брежнев В. В., Золотухин С. А.
Методологические подходы к формированию информационной компетентности старшеклассников
- 25 Олейников А. А.
Проектирование педагогических условий компьютерно-информационного обучения учащихся профильной школы
- 28 Цымбал М. В.
Из опыта преподавания курса «химия» с использованием модульно-цифрового образовательного ресурса
- 32 Панишева Е. В.
Сущность программно-дидактического обеспечения учебного процесса в контексте информатизации образования
- 36 Курбеева И. А.
Цифровые образовательные ресурсы как средство формирования универсальных учебных действий в обучении английскому языку младших школьников
- 42 Кульпина Д. С.
Педагогические условия развития креативности в младшем школьном возрасте

- 47 **Габдуллина М. В.**
Технология обучения русскому языку на основе моделирования интегративных связей в содержании учебного материала

- 52 **Ларина Е. А.**
Типологические интонационные ошибки в письменной речи у школьников с общим недоразвитием речи со стертой формой дизартрии

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 55 **Басов Н. Ф.**
Научно-исследовательская деятельность как средство формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров социальной работы
- 60 **Костенко Е. Г.**
Учебно-исследовательская деятельность студентов как инновационный элемент содержания образования в вузе
- 64 **Люсев В. Н., Корчагина М. В.**
Психолого-педагогический анализ понятия «готовность к научно-исследовательской деятельности» будущих педагогов профессионального обучения
- 68 **Булдакова Н. В.**
Структура прогностической способности специалистов гуманитарного профиля
- 74 **Гуменный В. В.**
Педагогические условия социально-профессионального становления курсантов при подготовке и прохождении войсковой стажировки
- 79 **Камьянов А. А.**
Педагогическая поддержка самообразования курсантов в современном военном вузе
- 83 **Курачинова Ю. Л.**
Формирование профессионального интереса у будущих педагогов-организаторов при прохождении педагогической практики
- 86 **Михайлова Т. А.**
Педагогические условия эффективности развития музыкальной культуры студентов в современных условиях
- 90 **Попов А. И.**
Концепция подготовки специалиста инновационной сферы посредством олимпиадного движения
- 93 **Стакина Е. С.**
Построение фрактальных множеств как средство формирования информационных компетенций студентов

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 97 **Керимов Д. Ф.**
Понятие о социально-экологическом воспитании
- 100 **Колобов Б. А.**
Формирование валеологической культуры воспитанников спортивной школы как условие профилактики девиантного поведения
- 104 **Марина И. В.**
Модель формирования ценностного отношения к здоровью в образовательном пространстве вуза
- 108 **Парахина О. В.**
Профессиональное воспитание будущего медицинского работника: от теоретической модели – к реалиям профессиональной деятельности
- 113 **Петров К. С.**
Условия повышения уровня технологической культуры учащихся средней общеобразовательной школы с учётом этнокультурного компонента
- 119 **Сидякина М. Ю.**
Субъектный характер профессионально ориентированного взаимодействия куратора и студенческой группы
- 121 **Чуйков Ю. М.**
Изучение влияния наставничества как формы педагогического сопровождения профессионального становления будущего офицера на профессиональное сознание курсантов ВВУЗа
- 126 **Соколов А. Г.**
Формирование менталитета старших подростков при изучении предметов гуманитарного цикла
- 129 **Тимонина А. А.**
Организационно-педагогические условия адаптации ребенка к школе в педагогической системе М. Монтессори
- 132 **Шаблин М. С.**
Стимуляция изобразительного творчества учащихся в сфере дополнительного художественного образования с помощью анимационных и педагогических технологий
- 136 **Разумова М. Н.**
Педагогические условия развития культуры речевого общения младших школьников в процессе музыкально-театральной деятельности
- 141 **Шапошникова М. В.**
Активные методы обучения на музейных занятиях как эффективный приём формирования субъектной позиции учащихся

ПСИХОЛОГИЯ

- 145 Харламенкова Н. Е., Стоделова Т. С.**
Изменение отношений в диаде мать – ребенок и динамика образа матери в подростковом возрасте
- 155 Нагаева Я. А.**
Специфика мотивации родителей, обращающихся за специальной образовательной помощью в психологический центр
- 160 Богомолов О. Н.**
Грани исследования профессионализации в отечественной психолого-педагогической литературе
- 164 Молчанова Л. Н.**
Состояние психического выгорания представителей профессий экстремального профиля в контексте личностного опыта участия в боевых действиях
- 168 Холодцова М. Е.**
Психолого-акмеологическое сопровождение личностно-профессионального развития социальных работников, осуществляющих деятельность в чрезвычайных ситуациях
- 174 Зверякова С. В.**
Влияние индивидуальных особенностей учителя на характер педагогического общения с учащимися
- 178 Селиванова Е. А.**
Роль педагога в возникновении и разрешении конфликтов в образовательном учреждении
- 182 Свиридова И. А.**
Формирование тренинговых групп для развития эмоциональной зрелости педагогов школ интернатного типа
- 185 Мошкова О. М.**
Взаимосвязь технических показателей чтения вслух и доминирующего типа зрительного восприятия младших школьников

189 Соловьев В. Ю.

Экспериментальное изучение факторов личностно-профессионального развития персональных водителей

193 Бабанов С. А., Воробьева Е. В.

Оценка психологического профиля при вибрационной болезни

196 Бабанов С. А., Косарева О. В., Воробьева Е. В.

Определение выраженности андрогенного дефицита у мужчин при вибрационной патологии

199 Белан Е. А.

Методология немецкого классического идеализма как основание психологии активности личности

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

203 Денисова Т. М.

Издание библиографий детской и юношеской литературы как фактор формирования межкультурной компетентности подрастающего поколения

206 Попутникова Л. А.

Молодежные объединения России и Германии: опыт сотрудничества

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

210 Веселов В. Р.

Провинциальная интеллигенция как объект изучения в отечественной литературе

217 Галечян Л. А.

Развитие исполнительных навыков на основе педагогических принципов представителей московской пианистической школы

220 Паршуткина Т. А.

Гуманистическая направленность обучения иностранным языкам в истории отечественного гимназического образования

224 CONTENT

233 ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА

К 50-летию первого полета человека в Космос

УДК 1 (091)

Касаткина Светлана Николаевна

доктор педагогических наук, профессор
Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского
psy@kspu.kaluga.ru

ЧЕЛОВЕК И КОСМОС В ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗЗРЕНИЯХ К. Э. ЦИОЛКОВСКОГО

В статье раскрываются взгляды философа-космиста и педагога К. Э. Циолковского на проблемы взаимосвязи человека и космоса, воспитание и образование «человека космического», нашедшие отражение в созданной учёным антропокосмической концепции.

Ключевые слова: космизм, космическая философия, научная этика, «гражданин Вселенной», образование, воспитание и школа.

В последние десятилетия совершается все более смелый и последовательный прорыв в космос, начало которому было положено 50 лет назад полётом Юрия Алексеевича Гагарина.

Продолжая развивать Земную цивилизацию, человек приходит к планомерному освоению Космоса, внедряется во Вселенную. Создаются проекты длительного пребывания людей в космическом пространстве на орбитальных станциях. В данной связи все более современное звучание приобретают взгляды К. Э. Циолковского на воспитание «человека космического».

Константин Эдуардович Циолковский (1857–1935 гг.) вошел в историю мировой культуры и науки не только как основоположник космонавтики, создатель ракеты, но и как выдающийся мыслитель и педагог, внесший огромный вклад в утверждение космической точки зрения на человека и его воспитание.

К. Э. Циолковский принадлежал к замечательной плеяде отечественных космистов, к философскому направлению, характерному в целом для России, ее культуры, духовности, занимая среди таких крупных представителей как Н. Ф. Фёдоров, В. И. Вернадский, А. Л. Чижевский и другие, своё особое место как основатель оригинальной антропокосмической концепции, составляющей органическую часть созданной им косми-

ческой философии, включающей в себя «научную этику» и педагогику.

Взгляд на мир с позиции космизма присущ любой культуре, поэтому русский космизм можно рассматривать как явление мирового общекультурного целого. Однако его представители обладают и своим собственным, особым видением мира. Для Циолковского космизм не только научное мировоззрение, в основе которого лежит понимание естественного всеединства человека, человечества и Вселенной, но и главный принцип рассмотрения всего происходящего на Земле в тесном единстве с космическими процессами. Такой подход реализовался им в различных областях знания, в том числе и в педагогике.

Циолковский подчеркивал идею свободы личности, ее высокого нравственного и исторического предназначения, отмечал, что одним из условий развития мирового процесса является сам человек и его деятельность; обращал самое пристальное внимание на воспитание совершенного человека, как в физическом, так и в духовно-нравственном отношении.

На рубеже XIX и XX веков возникает новое представление о человеке, связанное с идеей активной эволюции, согласно которой он становится активным действующим лицом, неотделимым

от космоса, его составной частью. Это направление характеризуется как космоцентризм или антропокосмизм. Смысловая структура (содержание) космоса выступает и как основание этического, смысло-жизненного (или культурно-исторического) самоопределения человека и человечества. Характерно для антропокосмизма и новое понимание идеи эволюционизма, как необходимости нового сознательного этапа развития мира, когда человечество направляет его в ту сторону, какую диктует ему разум.

К. Э. Циолковский в своих работах стремился показать взаимозависимость Человека и Космоса, их неразрывность. Он подчеркивал, что человек не является центром мироздания, «богочеловеком», а как существо разумное и созидательное, выступает во Вселенной как сила, способная на основах разума и нравственности преобразовывать природу в возрастающих масштабах и тем самым активно воздействовать на динамику космической эволюции.

Согласно воззрениям Константина Эдуардовича, человек не только испытывает на себе влияние Космоса и всех природных процессов, поскольку он их порождение и составная часть, но, будучи носителем Разума, человек, несет нравственную ответственность за свою деятельность по отношению к окружающей природе, самому себе и космосу. «Судьба человека, – утверждал он, – зависит от судьбы Космоса» также как в свою очередь «судьба Вселенной зависит от судьбы человека», имея ввиду прежде всего нравственный аспект взаимосвязи человека и Космоса. При этом Циолковский подчёркивал, что «нравственность Земли такая же, как и Небес: устранение всяких страданий. Эту цель указывает разум» [1, с. 139]. Отсюда главным в его концепции является учение о нравственности. «Космическая и Земная Этика» Циолковского направлены на воспитание «гражданина Вселенной».

Заслугой Циолковского является то, что человеческая деятельность в его концепции приобретала новые измерения: общепланетарное и внеземное. Такая логика устремляла мысль учёного далеко за пределы Земли: «Вся суть – в переселении с Земли и в заселении Космоса», «Будущее человечества – в Космосе!» – утверждал он. Циолковский обогатил традиционное представление о гуманизме, включив в него Космос, как великую обитель человека.

Выход в Космос для учёного не означал только исключительно практическое освоение космического пространства (хотя это важно для человечества, – подчеркивал он, – в плане обретения «бездны могущества и богатства»). Главное то, что выход в Космос объединит людей во имя достижения высокой цели – поможет стать людям более разумными, совершенными в духовно-нравственном отношении, достичь бессмертия и вечности человеческого существования.

По мнению философа и педагога, различие космического и земного существования – это различные истины: совершенства, могущества и блаженства с одной стороны, и страдания, болезни, смерть, насилие и прочее – с другой стороны. Он был абсолютно убежден в том, что в бесконечном и вечном Космосе царствует любовь, разум и счастье всего сущего и стремился убедить в этом человечество, «открыть людям глаза на Вселенную» [2, с. 44].

Стремление познать Космос, его эволюцию для того, чтобы понять человека как органическую составную часть Вселенной, раскрыть перед ним грандиозное будущее – вечную счастливую жизнь – составляет одну из основных идей антропокосмической концепции Циолковского.

Утверждение космической точки зрения на человека и соответствующий этому новый взгляд на проблемы воспитания и образования, их приоритетные ценности, является одним из исходных методологических положений концепции выдающегося философа и педагога. Циолковский указывал на «необходимость космической, а не узкоземной точки зрения» на такие проблемы как воспитание и образование. Он призывал не ограничиваться только познанием Земли, а обратить свои мысли и взгляды на Вселенную. «Всякое разумное существо, – писал К.Э. Циолковский должно проникнуться историей Вселенной. Необходима такая высшая точка зрения. Узкая точка зрения может привести к заблуждению» [3; ф 555, оп1, ед. хр. 532, л. 1–2].

Учёный был глубоко уверен в том, что только знание законов развития Вселенной поможет решить многие земные проблемы, «вообразить будущие Земли и объять разумом бесконечность Вселенной. Основываться можно только на познании Вселенной, – утверждал он. – Иных источников знания нет [4, с. 64].

Скромно оценивая свой вклад в создание ракеты, ученый говорил: «Ну что, ракета? Может быть изобретено и другое средство для полета в Космос». Главным достижением К. Э. Циолковский считал созданную им космическую философию, раскрывающую смысл жизни человека на Земле и в Космосе. Константин Эдуардович отмечал, что больше всего его увлекали «социалистические работы и натурфилософские», объединенные им в «Очерки о Вселенной», составленные им проекты о переустройстве общества и школы. Он очень огорчался по поводу того, что «...большинство работ и сейчас лежит в рукописях» [5, с. 135]. До сих пор не переизданы и мало кому известны многие из философских брошюр ученого, напечатанных им самим на собственные скудные средства небольшими тиражами. Педагогические статьи и проекты тоже пока не востребованы. После смерти Циолковского остались 163 печатные работы и почти 600 рукописей [6, с. 258].

Космическая философия, как и все, что создано Циолковским, уникальна и очень специфична и несет на себе яркий отблеск его сложной, неординарной личности. «Мечтатель», «неуч-самоучка», «выскочка» — какими только эпитетами не награждали Константина Эдуардовича при жизни. Калужские обыватели считали его просто сумасшедшим, требовали прекратить фантастические проекты и заняться делом, чтобы не позорить город и семью. Не пользовался он и особым вниманием и поддержкой со стороны представителей академической науки, настороженно относившихся к космическим идеям провинциального полуглухого учителя. Циолковский испытал всё: голод и холод, насмешки и непонимание, презрение и зависть, сумев при этом сохранить независимость своей мысли, глубокую веру в свои идеи и труды, направленные на благо человечества. Он принадлежал к той редкой категории учёных, которые всю свою жизнь отдают любимой идее, не взирая ни на что, не изменяют ей, перенося большие лишения и трудности.

Чтобы бросить в мир столько необычных, новых и смелых идей, поистине надо обладать великой дерзостью мысли, сильной волей и твёрдым характером. В одной из своих неопубликованных автобиографий «Фатум, судьба, рок» Константин Эдуардович писал о себе: «Характер у меня вообще с самого детства скверный,

горячий, несдержанный. А тут глухота, бедность, унижения, сердечная неудовлетворённость и, вместе с тем, пылкое, страстное до безумия стремление к истине, к науке, к благу человечества, стремление быть полезным... полное ради этого пренебрежение средними человеческими обязанностями. На последний план я ставил благо семьи и близких... Я был всегда почти впроголодь, плохо одет. Умерял себя во всём до последней степени. Терпела со мной и семья... Я часто раздражался и, может быть, делал жизнь окружающих тяжёлой, нервной... Идеи всё вытесняли... Увлечение идеями было полное» [7, л. 3 об; 5–6 об.]

Страстное увлечение космической философией, мысль о завоевании разумом Вселенной не давали ему покоя. Это была одна из самых смелых идей во всей истории человеческого рода, которая поставила К. Э. Циолковского на уровень выдающихся мыслителей мира. Оценить многие положения космической философии однозначно пока не представляется возможным. Многие положения сегодня подвергаются критике, называются «мистическими», «брედовыми»... Но как мы с вами помним, такое уже было и по отношению к идеям ученого об освоении космического пространства, многие из которых оказались пророческими и воплотились в жизнь. Так что не будем топиться с выводами.

В своей космической философии К. Э. Циолковский создал грандиозную концепцию Космоса, органической частью которой является человек, а сам Космос выступает как «мир человека»; стремился показать взаимозависимость человека и Космоса, их неразрывность. «Судьба человека, — утверждал он, — зависит от судьбы Вселенной» также как в свою очередь «судьба Вселенной зависит от судьбы существа». В отличие от представителей христианско-религиозного направления, считавших человека «богочеловеком» и конечной целью мироздания, Циолковский, будучи сторонником активной эволюции, утверждал, что человек как существо разумное и созидательное не является сторонним наблюдателем, а выступает во Вселенной как непосредственный участник происходящих там процессов, как сила, способная на основах разума и нравственности преобразовывать природу (в том числе и собственную) в возрастающих масштабах и тем самым активно

воздействовать на динамику космической эволюции. Созданная им «Теория космических эр», отражающая его подход к человеку и миру как объектам преобразования на принципах науки и научной этики, не имеет аналогов. Она глубоко оптимистична и поражает воображение. Ученый был уверен в том, что космическое бытие человечества будет охватывать в своем развитии несколько эр, длящихся сотни миллиардов лет: эра рождения, эра становления – которая будет ознаменована расселением человечества по всему Космосу; эра расцвета и терминальная эра, когда человечество ответит на вопрос «зачем?» – перейдет в лучистую форму высокого уровня, станет бессмертным во времени и бесконечным в пространстве [8, с. 425–426]. Согласно его теории мы только вступаем в эру становления.

Наиболее ценным в педагогическом плане является высказанная Циолковским идея о необходимости и важности нравственного отношения человека к Космосу, изучения и освоения его ни в каких-то прикладных, меркантильных целях, а прежде все для блага и счастья всех людей. «Достижение всеобщего счастья, – говорил он, – возможно лишь при достижении счастья каждой личностью». Именно в этом он видел «высшую истину». Данное положение представляется особенно важным для понимания его антропокосмической концепции в плане педагогики и педагогической аксиологии. Идея ученого о неизбежности космического будущего человечества тесно связана с мыслью о ценности каждой личности, с ее главным назначением в преобразовании Космоса и самой себя на основах «высшей нравственности». В этом качественное своеобразие взглядов Циолковского. Он считал человека высшей ценностью во Вселенной. Созданная им концепция поражает глубокой верой в могущество человеческого разума и науки, взглядами на человека как подлинного хозяина Вселенной, способного на основах разума и нравственности перестроить свою колыбель – планету Земля и освоить Космос. Константин Эдуардович связывал будущее человечества непосредственно с самим человеком и его образованием, учитывая извечное стремление человека к совершенствованию. Согласно взглядам философа-космиста, человеку предназначено широкое поле деятельности в масштабах Вселенной, что сти-

мулирует и новые подходы к содержанию образования, в процессе которого у подрастающего поколения будет формироваться «космическое сознание», «космический взгляд» на свою роль в развитии Вселенной.

Циолковский рассматривает образование в качестве своеобразного «мировоззренческого синтезатора» и единого материально-духовного пространства Мира. Главная цель и ценность образования связана в его концепции с движением человеческой цивилизации, но всё большей цельности и всеединству во имя достижения всемирного счастья в масштабах всей Вселенной.

Не исключено, что в отдалённом будущем именно образование возьмёт на себя функции нового глобального вероучения, новой религии Мира, на принципиально иной мировоззренческой основе вернёт людям веру в высшие нравственные ценности бытия и смысла человеческой жизни, предотвратив тем самым реальную опасность необратимой духовной деградации человечества.

Космическая философия Циолковского имеет самое прямое отношение к педагогике, к духовно-нравственному воспитанию человека. Может быть, поэтому неслучайно он избрал профессию учителя и посвятил ей почти всю свою жизнь, считая «своей несомненной заслугой то, что тридцать восемь лет был непрерывно учителем. Двадцать лет в народной школе и 18 в средней» [9, л. 2 об.].

Он работал в учебных заведениях Калужской губернии разных типов: уездном, реальном и женском епархиальном училищах до революции, затем в советской единой трудовой школе, везде занимался педагогическим делом с большим увлечением и самоотдачей. Поистине Циолковский был «учителем от Бога». Он не получил систематического образования (по болезни, результатом которой стала почти полная глухота он не смог окончить даже третьего класса гимназии), так как «учителей совершенно не слышал или слышал одни только неясные звуки» – вспоминал он в одной из своих биографий.

Интерес к педагогике он объяснял так: «Я интересовался больше всего тем, что могло прекратить страдания человека, дать ему могущество, знания и здоровье». Задумываясь над тем, как воспитать человека совершенным, изменить

его в сторону ума и нравственности, педагог придавал большое значение воспитанию, подчеркивал, что «мы еще не знаем до конца истинной силы воспитания».

И хотя специальных педагогических трудов К. Э. Циолковский не оставил, все его работы и проекты, так или иначе, затрагивают проблемы воспитания: «Этика или основы нравственности», «Ум и страсти», «Свойства человека», «Какой тип школы желателен?» и др.

«Несмотря на глухоту, – говорил Константин Эдуардович, – мне нравилось учительство. Педагогика была для меня забавой» – шутил он.

На вопрос: «Каким должно быть образование, чтобы оно смогло выполнить свою главную функцию – воспитать человека «гражданином Вселенной», заложить в нем те высшие культурные, духовные и нравственные идеалы и ценности, которые он потом понесет в Космос?» Циолковский дает ответ в своем проекте, «Какой тип школы желателен?», написанный им в 1918 году и пока мало кому известный, так как находится в рукописи. Сфера образования, школа, подчеркивал Константин Эдуардович, только тогда сможет выполнить свою человекоформирующую функцию, когда ее усилия, ее аксиологические приоритеты будут направлены на формирование гуманистически ориентированной личности, имеющей «высшую точку зрения» и руководствующейся ею в своей деятельности. И хотя сам Циолковский считал, что такая школа – «далекий идеал», тем не менее, он достаточно подробно изложил свои взгляды на содержание образования и школу, представляющие несомненный интерес для современности.

В его проекте нашли отражение все основные идеи и принципы созданной им концепции. Его школа основана на гуманистических принципах, в ней все для ребенка: «отсутствие насилия, страха, угроз, наказаний, угрюмого настроения». Нет ни строгой системы в преподавании, ни строгого режима. Педагог гуманист отстаивал идею свободы и ненасилия, считал, что в обучении нужно «пользоваться настроением, обстоятельствами и желаниями учеников», дать «как можно больше свободы и самостоятельности как учащим, так и ученикам». Главное «не надорвать молодых сил, щадить ребенка».

Так, он рекомендовал «давать все науки постепенно» (от простого к сложному), «чтобы они

были по силам, способностям и желаниям каждого... Пусть занятия (лекции) сочетаются с личным опытом учеников, ... главное расположить полученные знания в систематическом порядке» [10, л. 7 об.].

Константин Эдуардович включал в систему наук математику и логику, так как считал, что с их помощью человек сможет понять и познать Вселенную и самого себя. Он справедливо называл математику «нашим разумом», «пронизывающим все науки от начала до конца». В формировании у учащихся космического сознания и чувств большую роль, как подчеркивал Циолковский, играют «науки обобщие», к которым он относил геометрию, физику, химию, биологию, радиологию и другие. Важны также «науки описательные», дающие знания, касающиеся «земного шара» – например, астрономия, прошедшее или история человечества, возможное будущее и т. п. Не меньшее значение занимают в его проекте «науки о самом человеке и его свойствах». Этому посвящена почти 100 страничная рукопись Циолковского «Свойства человека», представляющая большой интерес с точки зрения педагогики и психологии. «Науки жизни», в том числе и «социология», которые выступают в предложенной Циолковским системе наук «главным основанием образования человека».

Особое место в трудах и проектах ученого и педагога занимает аксиология – наука о ценностях, о том, какие идеалы и ценности необходимо воспитывать у подрастающего поколения. Определяя цели и задачи школы будущего, Циолковский считал, что она должна «научить жить, понимать лучшее социальное устройство, быть гражданином» [10, л. 2 об.].

В качестве главного критерия оценки человека и школы, в его взглядах выступает принцип полезности. Циолковский неоднократно подчеркивал, что «оценивать лучше всего делами и плодами, которые дает человек, то есть наблюдением его жизни» [11, л. 33], что «цена человека» – есть «произведение его здоровья, ума и нравственных свойств, направленных на великую пользу людям». Педагог советовал с раннего детства развивать полезные и подавлять у воспитанника дурные наклонности, такие, как зависть, мстительность, злоба и т. п. с помощью «изучения души ребенка, понимания его страстей», устранения всех поводов для их

проявления. Учитель с 40-летним стажем был уверен в том, что «в детские годы человека можно многое создать в душе и подавить дурное врожденное» [11, л. 100].

Идеал Циолковского – «совершенный человек», «гражданин Вселенной», обладающий общечеловеческими ценностями и, прежде всего, разумом. Он писал, что «человек, руководителем которого является разум, ... способен повести людей к добру и счастью». К высшим нравственным ценностям Константин Эдуардович относил и такие качества человека, как совесть, самоотречение, сострадание, великодушие. Он верил в то, что человек космический будет нести в себе лучшие ценностные черты и качества человека, он обязательно будет мудрым и гуманным, носителем высокой культуры и нравственности, сочетающий в себе биологическое совершенство с глубокой духовностью. Земные человеческие ценности Циолковский поднимал до уровня космических, трактуя их в плане аксиологических ориентиров и идеалов человека далекого космического будущего, что придает его педагогическим взглядам особую возвышенность и прогностическую направленность.

В целом, философско-педагогические основы созданной Циолковским антропокосмической концепции имеют актуальное значение для современного образования и воспитания.

В его педагогических воззрениях содержится глубокий прогноз на то, каким должны быть образование и школа, цели и задачи воспитания; какие духовно-нравственные идеалы и ценности следует заложить в человеке. В своей педагогической концепции К. Э. Циолковский затронул множество важных проблем, связанных с созданием условий для обучения одаренных детей, разработкой философских основ содержания образования «человека космического», подготовки учителя и др.

Для К. Э. Циолковского – ученого и педагога характерна широта и многообразие интересов, охват им целого ряда различных дисциплин, помогающих понять мир человека. Его волновали философские проблемы, связанные с целью и смыслом человеческой жизни на Земле и в будущей жизни в Космосе; соци-

ально-политические, этические и особенно психолого-педагогические вопросы, непосредственно связанные с воспитанием человека, его духовно-нравственным совершенствованием. На все вопросы он находил ответы и объяснения – новые и оригинальные. В этом и заключается ценность его трудов, в том числе и для педагогики.

Основной мотив научного и педагогического творчества К. Э. Циолковского – приблизить человечество к счастью, помочь ему с помощью настоящего образования стать разумным, а значит и свободным, нравственно совершенным, способным решать земные проблемы «с высшей, космической точки зрения», ориентироваться в своей преобразовательной деятельности на такие идеалы и ценностные установки, которые отвечали бы принципам «космической и земной этики». Как завет учителя звучит его обращение к современной молодежи, которую он считал «наиболее восприимчивой ко всему новому и необычному»: «Мы пока мало знаем. Но нас ждут бездны открытий и мудрости. Будем жить, учиться, чтобы получить их и царствовать во Вселенной».

Библиографический список

1. Циолковский К. Э. Научная этика // Очерки о Вселенной. – М. : ПАИМС, 1992. – С. 139.
2. Циолковский К. Э. Воля Вселенной // Очерки о Вселенной. – М. : ПАИМС, 1992. – С. 44.
3. Циолковский К. Э. Космическая точка зрения. – Архив РАН, ф. 555, оп. 1, ед. хр. 532, л. 1–2.
4. Циолковский К. Э. Любовь к самому себе или истинное себялюбие // Очерки о Вселенной. – М. : ПАИМС, 1992. – С. 64.
5. Циолковский К. Э. Черты из моей жизни. – Тула : Приокс. кн. изд-во, 1993. – С. 135.
6. Русский космизм: антология философской мысли – М. : Педагогика-Пресс, 1993. – С. 258.
7. Циолковский К. Э. Фатум, судьба, рок / Из автобиографии. – Архив РАН, ф. 555, оп. 2, д. 1.
8. Циолковский К. Э. Грезы и Земле и Небе. – Тула, 1986.
9. Циолковский К. Э. Автобиография. – Архив ГМИК (Калуга), ф. 1, оп. 1, ед. хр. 10.
10. Циолковский К. Э. Какой тип школы желателен? – Архив РАН, ф. 555, оп. 1, д. 386.
11. Циолковский К. Э. Свойства человека. – Архив РАН, ф. 555, оп. 1, д. 380.

ПЕДАГОГИКА

УДК 37.013

Беляев Геннадий Юрьевич

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник
Центр теории воспитания Учреждения РАО «Институт теории и истории педагогики»
gennady.belyaev2011@yandex.ru

Беляева Алла Владимировна

кандидат медицинских наук, доцент
Московский государственный областной университет
29fdada@mail.ru

СВЯЗЬ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ВОСПИТАНИЯ С ПОНЯТИЕМ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В СИСТЕМЕ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА*

В статье освещаются вопросы содержания школьного и вузовского воспитания на основе здорового образа жизни как интегрального критерия культуры здоровья общества и социального индивида. Системные изменения в смежных с педагогикой областях науки о человеке и его здоровье, новые формы, культурные стереотипы, вызовы и риски социализации влияют на содержание воспитания, определяя связи теории и практики воспитания с понятием здоровья, здорового образа жизни, обозначая задачи и перспективы безопасности в образовательном пространстве.

Ключевые слова: Здоровье, здоровый образ жизни, социализация, теория воспитания, здоровье и его составляющие, смежные с педагогикой области науки, культурные стереотипы, факторы и показатели здоровья как интегрального критерия воспитания.

Теория воспитания (как общенаучная методология) ориентируются на формирование и развитие ценностей здорового образа жизни, на сохранение и укрепление здоровья нового поколения, на различные варианты жизненного самоопределения молодежи, на выбор той или иной жизненной позиции, на сценарии профессиональной судьбы. Общество складывается из социальных индивидов и социальных групп, с их базовыми жизненными (витальными и моральными), социально-гражданскими и духовными потребностями (личностного роста). Здоровье общества, его адаптационные резервы и качество дальнего прогноза состояния жизнедеятельности сегодня должно определять, по существу, теория и практика воспитания как общественного явления. Общественный идеал – это не что иное, как прогноз воспитания как общественного явления, дальний прогноз развития общества и

его потребностей, основанный на культуре здравого смысла и здорового, нормального адекватного образа жизни.

Современная теория воспитания активно использует данные смежных дисциплин – педагогической психологии, возрастной физиологии и школьной гигиены, социологии малых групп, культурологии, педиатрии, психолингвистики и других дисциплин. Ее диапазон – от педагогической парадигмы – до приемов обучения, от социально-культурного портрета поколения – до новообразований в структуре отдельной личности. В современной методологической культуре вырабатывается тенденция перехода на исследование и освоение сложных саморазвивающихся систем [5, с. 53–55, 57–59; 8, с. 136–137]. Только в специальной рефлексивной процедуре системного анализа разнородные знания о ребенке как объекте, субъекте, цели и результате воспитания

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта № 09-06-00622а

могут быть продуктивно интегрированы [12, с. 23–29], а понятие здоровья – доказано и раскрыто [1, с. 17]. Сегодня социализация протекает в условиях систематического формирования рефлексов и стереотипов виртуальной действительности. Зрительно-слуховая доминанта коры головного мозга современных детей и подростков отражается на особенностях социализации, что ставит педагогов перед необходимостью учета новых факторов в практике школьного воспитания. Мировым сообществом физиологов, школьных гигиенистов и педиатров отмечается фактор риска, имеющий непосредственное отношение к качеству здоровья следующих поколений: преобладание зрительно-слухового восприятия с уменьшением значения интегративных информационных каналов головного мозга (речь идет о трудовых, конструктивных, творческих навыках). С усложнением информационно-компьютерной среды и ранним освоением ее детьми и подростками заметно усиливается тенденция доминирования стереотипного поведения детей, подростков и молодежи над аналитической, синтетической, творческой, интегративной функциями высшей нервной деятельности формирующегося организма. [9, с. 7–13]. Многие школьники и даже студенты ВУЗов не умеют строить сложноподчиненные предложения, формулировать и развивать свою мысль, доказывать тезисы. При этом в связи с глубоким и бессистемным, хаотичным, «рванным» погружением детей и подростков в виртуальную среду, процессы саморегуляции организма нарушаются, и тем самым возрастает «техногенный» риск ранней дезадаптивности индивида, психофизиологической и социальной. Усиливается фактор так называемой инфантилизации, ретардации в психическом и социальном развитии личности подростка. Физиологи вынуждены повысить «возрастную планку» подростничества до девятнадцати лет – в то время как даже полвека тому назад девятнадцатилетние считались, да и на самом деле, по всем психосоциальным параметрам были уже практически взрослыми людьми. Сегодня масса девятнадцатилетних, по наблюдениям европейских, американских и российских физиологов – это все еще психологически дети, «кидалты» (от англ. Kid (дитя) + adult(взрослый), т. е. «несовершеннолетние» лица, все еще ду-

мающие и поступающие по-детски, умеющие развлекаться, «заниматься любовью», рожать, но не умеющие кормить, ухаживать и воспитывать. Этот фактор риска для общего фона здоровья поколения серьезен, но пока еще поддается коррекции адекватными методами воспитания здоровым образом жизни – как общественным явлением. В связи с этим актуальным становится изучение особенностей современной социализации детей, подростков и молодежи через методологическую «призму» культурно-исторического подхода и базового понятия культурного стереотипа (по А. А. Леонтьеву). Культурные (или культурно-поведенческие) стереотипы составляют особую педагогическую реальность, выступая своеобразными маркерами социально-педагогического сознания и поведения, особенно сознания и поведения обыденного, повседневной ментальности. В них проявляется культура как форма и норма общественного сознания. На них опирается воспитание, поскольку культурные стереотипы – следствие стереотипов динамических, системной основы высшей нервной деятельности. На них фактически строится любое (по знаку качества и смысловому вектору) воспитательное и образовательное пространство. Культурно-поведенческий стереотип включает мышление, знание и поведение, установочно-нормирующую социальную функцию в образовательном пространстве. От выбираемого обществом доминирующего вектора нормативно-ценностных ориентаций зависит, с каким морально-педагогическим знаком эта функция будет протекать [3, с. 63–67].

Проблема здорового образа жизни каждого нового поколения всегда стоит в центре внимания любой педагогической традиции. Здесь принцип опоры на культуру и культурный стереотип раскрывает педагогу смысл понятия «здоровый образ жизни». По определению Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) «здоровье это состояние физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» [6, с. 4].

В педагогической практике целесообразно говорить о трех видах здоровья: о здоровье физическом, психическом и нравственном (социальном). Физическое здоровье – это естественное состояние организма, обусловленное

нормальным функционированием всех его органов и систем. Если хорошо работают все органы и системы, то и весь организм человека (система саморегулирующаяся) правильно функционирует и развивается.

Психическое здоровье зависит от состояния головного мозга, оно характеризуется уровнем и качеством мышления, развитием внимания и памяти, степенью эмоциональной устойчивости, развитием волевых качеств. Нравственное здоровье определяется теми моральными принципами, которые являются основой социальной жизни человека. Отличительными признаками нравственного здоровья человека являются, прежде всего, сознательное отношение к труду, овладение сокровищами культуры, активное неприятие нравов и привычек, противоречащих нормальному образу жизни. Физически и психически здоровый человек может быть нравственным уродом, если он пренебрегает нормами морали, связанными с угрозой жизни для человека, нанесением прямого или косвенного ущерба достоинству, здоровью и жизни не только в отношении других людей, но и самого себя как социального индивида, как личности. Поэтому социальное здоровье считается высшей мерой человеческого здоровья [1, с. 17]. Нравственно здоровым людям присущ ряд общечеловеческих качеств, которые и делают их настоящими гражданами, по духу, а не только по паспорту. На фоне чрезмерно быстрого за последние годы распространения наркомании в стране несколько ослабло внимание государства к другой, не менее острой проблеме массовой алкоголизации населения, её размеров и совокупности отрицательных последствий. Между тем, именно здесь ныне скрыта одна из реальных угроз безопасности образовательного пространства.

Основными темами и показателями компетенции педагогов по критерию воспитания здоровьем, здоровым образом жизни (ЗОЖ) выступают основные факторы здоровья:

1.1. *Отношение к социальному времени – к прошлому и будущему:* в значительной степени большинство негативных сторон в состоянии как индивидуального, так и общественного здоровья, сокращение продолжительности жизни за последние десятилетия связаны с негативным воздействием разрушающих здоровье псевдокультурных стереотипов на общественное созна-

ние и обыденную психологию. В ценностном измерении представления о порядочности, чести, долге, социальной ответственности связаны здесь с психосоматикой с одной стороны (социальная медицина), с вопросами социального и нравственного воспитания – с другой (социальная педагогика).

1.2. *Отношение к пространству – миру:* фактор воспитания культуры здоровья, здорового образа жизни через мироощущение, мировосприятие, миропонимание, мировоззрение. К этой группе факторов следует отнести, прежде всего, эволюционную и генетическую сущность человека.

2.1. *Отношение к себе как социальному индивидууму – личности* (усиление, либо минимизация таких факторов риска нанесения – порой непоправимого – ущерба для здоровья как: а) социально-психологический аутизм, нарастание шизоидных черт в типологическом портрете личности, отрыв от реальности с погружением в виртуальные игровые кибер-миры; б) сужение сознания, ригидность, алогизм и мозаичность мышления, болезненный, депрессивный эгоцентризм с гипертрофией амбициозности и социальной безответственности; в) презрение к труду, неумение и нежелание трудиться, работать – в логике контркультуры социального паразитизма, г) предвзятость, примитивизм и бессвязность суждений; д) черствость и жестокость по отношению к близким людям и т.п. синдромы душевного – психического и социально-психологического нездоровья.

2.2. *Фактор личной гигиены:* нравственно вменяемый, здоровый человек не склонен вести жизнь «бича» или «битника», дружа со вшами и ночуя в зловонных кабаках, пусть даже подражая стилю модной жизни богемы или вгоняя себя в рабство очередного модного субкультурного выверта – любых псевдо или контркультурных имитаций типа эмо-кидов, джанки, аскеров или мазо-факов, чреватых «потерей лица», как говорят китайцы, физического здоровья (телесная нечистота, наркошприцевание, проституция и бродяжничество как субкультура протеста) и самой жизни.

3. *Рациональное регулирование деятельности внутренних органов* имеет в виду выработку полезных для здоровья культурных стереотипов, привычек в жизни, деятельности. Рациональное регулирование деятельности внутренних органов

имеет в виду выработку полезных для здоровья культурных стереотипов, привычек в жизни, деятельности.

4. *Значение адекватной самооценки для здоровья человека* велико, потому, что оно является исходным элементом для формирования эмоций, социальным умением соотносить результаты собственной деятельности с последствиями ее реальной ситуации, а, следовательно, со стрессом [2, с. 35–39].

5. *Выбор интересов, профессий, видов деятельности*, соответствующих способностям, склонностям и интересам, то, что называется смыслом жизни: это самая главная задача культуры здоровья: «найти себя, свое амплуа, свое место в жизни»: самоопределившись как мужчина, женщина, сын, дочь, отец, мать, супруг, супруга, гражданин [7, с. 5–8; 10, с. 2–4].

6. *Отношение к социальным институтам семьи, общества, государства*: конструктивное, позитивное, нейтральное, негативное, диссоциально-маргинальное, деструктивно-враждебное, уголовное (криминальное).

Вышеперечисленные факторы и показатели выступают в настоящее время связующим звеном между возрастной физиологией и гигиеной, педагогической психологией и социальной педагогикой, доназологией и педиатрией – с одной стороны, и теорией воспитания – с другой, собственно педагогической стороны. Эти связи жизненны, они актуальны для подлинного прогресса школьной и университетской медицины, педагогики и культуры. Более того, они служат теоретической и практической базой для выработки комплексной стратегии и социально адекватной практики обеспечения национальной системы общественной безопасности пространства образования.

Библиографический список

1. Беляева А. В., Козырева Е. Н. Гигиеническое образование студентов – будущих педагогов // Формирование здорового образа жизни детей, подростков и молодежи : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием. – М., 2006. – С. 17.
2. Беляева А. В., Беляев Г. Ю. Нормативная типологизация школ как воспитательных систем по критерию здорового образа жизни: (Здоровый образ жизни, профилактика патологического образа жизни, школа как воспитательная система) // Воспитательные системы как социокультурный феномен: прошлое, настоящее, будущее : сб. статей Международной науч.-практ. конф. (г. Москва, 5–6 октября 2010 года) : – М. : Ин-т теории и истории педагогики РАО, 2010. – С. 35–39.
3. Беляев Г. Ю. Векторные критерии культурно-смысловых стереотипов в педагогической практике // Диагностика и мониторинг в сфере воспитания : сб. науч. трудов Всероссийской научно-практической конференции. – М. : Педагогическое общество России, 2006. – С. 63–67.
4. Беляев Г. Ю. Параметры мониторинга факторов формирования качества образовательной среды: нормативный минимум специалиста // Материалы II Конгресса Российского общества школьной и университетской медицины и здоровья с международным участием. – М. : Научный центр здоровья детей РАМН, 2010. – С. 85–89.
5. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – С. 53–55, 57–59.
6. Учителя, педагогическая деятельность и новые технологии // Всемирный доклад по образованию 1998 г. – ЮНЕСКО, 1998. – С. 3–10.
7. Жилов Ю. Д., Назарова Е. Н. Безопасность и защита жизнедеятельности: Курс лекций. – М. : МГОУ, 2002. – С. 5–8.
8. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики: Человек, конструирующий себя и свое будущее. – М. : КомКнига, 2007. – С. 136–137.
9. Материалы II Конгресса Российского общества школьной и университетской медицины и здоровья с международным участием. – М. : Научный центр здоровья детей РАМН, 2010. – С. 7–13.
10. Назарова Е. Н., Жилов Ю. Д. Здоровый образ жизни и его составляющие : учеб. пособие для вузов. – М. : Академия, 2007. – С. 2–4.
11. Селиванова Н. Л. Синергетический подход к управлению воспитательной системой школы: Научный доклад Научного центра современных проблем воспитания // Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания : сб. науч. статей / сост. и отв. ред. Д. В. Григорьев; ред. Е. И. Соколова. – Пермь : Изд-во ПОИПКРО, 1998. – 128 с. – С. 30–41.
12. Новикова Л. И. Смена парадигмы воспитания – назревшая проблема педагогики: [Методол. проблемы создания воспитат. системы шк.] // Изв. Рос. Акад. Образования. – 1999. – № 2. – С. 23–29.

Засобина Галина Александровна*кандидат педагогических наук
Ивановский государственный университет,
gaz.36@mail.ru***Майорова Наталья Сергеевна***Ивановский государственный университет,
nataliyln@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА УЧАЩИХСЯ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье освещается проблема формирования естественнонаучной картины мира у учащихся выпускных классов общеобразовательной школы через введение в вариативную часть учебного плана профильных классов интегративного курса «Современная естественнонаучная картина мира и наука о Земле».

Ключевые слова: естественнонаучная картина мира, индивидуальная картина мира, систематизация знаний, межпредметные знания.

От каждого человека сегодня требуется системное видение мира и перспектив его развития в ближайшем и отдаленном будущем; ответственное отношение к различным формам вмешательства процессов техногенной цивилизации в хрупкое равновесие природных и социальных систем, — требуется миропонимание, открытое для постоянного развития, обеспечивающее взвешенные решения междисциплинарных и плохо формализуемых задач, относящихся к экологической проблематике, вопросам рационального природопользования, системной экспертизе технических проектов, действиям в условиях экстремальных ситуаций и др. Резко обострилось противоречие между высокой степенью ответственности современного человека перед окружающим миром, человечеством, будущими поколениями за результат трудовой, профессиональной деятельности, выбор решений экологических проблем и отсутствием в сознании выпускников общеобразовательной школы целостной научной картины мира, обеспечивающей понимание этих проблем и выработку адекватных подходов к их решению.

Понятие «естественнонаучная картина мира» позволяет раскрыть суть процесса отражения многообразной системы знаний, накопленных человечеством, в сознании отдельного человека, его мировосприятии и мировоззрении. Поэтому не случайно среди приоритетных целей естественнонаучного образования в средней и высшей школе формулируется цель формирования естественнонаучной картины мира (ЕНКМ) как составной части научной картины мира (НКМ). Научная картина мира — это специфическая форма систематизации научных знаний, включающая исходные теоретические понятия, принци-

пы и гипотезы различных отраслей науки, характерные для определённого этапа в её развитии, построенная на основе соответствующих философских знаний и идей.

Знание естественнонаучной картины мира не является узкопредметным, это продукт системного обобщения знаний, получаемых из разных учебных предметов, включающее общие категории, идеи и принципы (иногда гипотезы), теоретические положения, которые выходят по своей значимости за рамки данной конкретной науки. Строится и упорядочивается ЕНКМ при помощи системы философских принципов и категорий.

В научной картине мира как бы совмещаются, интегрируются теоретические положения разных областей науки, благодаря этому она может выполнять функцию системного представления знания, что и позволяет считать ее *высшей формой систематизации знаний*. В современной науке ставится цель создать глобальную эволюционную картину мира, основываясь на идее целостности мира и методологии системного подхода: «Мир — это не конгломерат частей и элементов, а система, органическое единство, развивающееся по законам диалектики» [1, с. 28]. Как отмечает И. В. Дмитриевская: «исчезает присущее прежней науке изолированное исследование объектов, усиливается тенденция к междисциплинарным исследованиям» [там же, с. 28].

В центре научной картины мира — человек со всеми его жизненно важными проблемами, потребностями, интересами и ценностями. Ему важно понимать, каким образом он познает внешний мир, что при этом испытывает, через что ему приходится пройти, прежде чем он получит удовлетворение от процесса постижения истины и возможностей

своего разума. Без этого невозможно понять и логику развития отдельных наук, научных гипотез и теорий, и естественных наук в целом, а, следовательно, и закономерностей смены одних научных картин мира другими. Поэтому необходимо такое построение системы учебных предметов, в котором сопрягались бы два направления: одно – идущее от науки через учебный предмет в мир человека, другое – от человека в мир научных идей.

Естественнонаучная картина мира представляет собой модель, в основе которой лежат данные конкретных наук о природе. В образовательном процессе она должна воссоздаваться учителем методом системного анализа, и «распредмечиваться» каждым учащимся, становиться важнейшей частью его индивидуальной картины мира. Системный анализ – это, во-первых, инструментальный учителя, используемый им для упорядочения, структуризации, свёртывания и компактного представления больших объёмов знания из разных областей науки; во-вторых, оптимальный способ рационального овладения знаниями учащихся, постижения их природы, способ их запоминания и систематизации. Он помогает не только осмыслению новых знаний, но и пониманию сложнейших связей природных процессов и явлений, глобальных проблем самого существования мира и человека. Овладение навыками системного анализа метапредметного знания способствует формированию творческого мышления, освоению информации на новом качественном уровне с пониманием системных связей.

Естественнонаучная картина мира учащихся в нормативных документах и научных исследованиях рассматривается как сложное образование с системно-иерархическим строением, основанное на единстве когнитивных и чувственно-образных компонентов естественнонаучного знания о материальном мире, обладающее своей историей и структурой, это образ действительности, сформировавшийся в сознании учащихся на основе интеграции знаний, получаемых в курсах физики, биологии, химии, географии в целостное научное знание о мире и его эволюционном развитии.

В образовательном процессе естественнонаучная картина мира выполняет разные функции – мировоззренческую, функцию системного представления знаний и функцию формирования современного научного стиля мышления.

Знание учащегося о естественнонаучной картине мира не является узкопредметным, это продукт системного обобщения знаний, получаемых им из

разных учебных предметов, включающее общие категории, идеи и принципы (иногда гипотезы), теоретические положения, которые выходят по своей значимости за рамки данной конкретной науки. Строится и упорядочивается ЕНКМ при помощи системы философских принципов и категорий.

Особенность индивидуальной картины мира человека в том, что она включает в себя не только формы научного знания, но и религиозного, знания «житейской мудрости и здравого смысла». Д.А.Леонтьев писал по этому поводу: «Человек выходит за пределы биологических нужд и социальных ролей, преодолевает ситуативность своего поведения благодаря суждению, воображению и символизации. С их помощью он строит не только КАРТИНУ МИРА КАК ОН ЕСТЬ, но и картину желательного мира, и картины других возможных миров; он связывает в сознании актуальную ситуацию с многими другими обстоятельствами, которые не присутствуют в ней непосредственно, в том числе с ее отдаленными причинами и последствиями, он обретает целостность картины мира во временной перспективе, становится способным планировать свои будущие действия и оценивать смысл любого своего действия, либо внешнего обстоятельства в контексте не сиюминутной ситуации, а всей своей жизни и в более широком контексте» [2, с. 36–37].

Формирование у учащихся научной картины мира, которая объективно отражала бы физическую реальность, требует включения в процесс обучения элементов не только классической, но и неклассической и постнеклассической науки, а именно: новых фактов, идей и теорий (идеи термодинамики неравновесных систем и синергетики, представления о нестационарной Вселенной и др.); толкования традиционных вопросов содержания курса естествознания с позиций современного видения мира; методологию физических аспектов универсального эволюционизма; осмысление места и роли научного знания и мышления в решении проблемы сохранения жизни на Земле. К сожалению, эти вопросы в основном содержании учебных предметов школьного естествознания не представлены, что затрудняет решение этой задачи.

Формирование ЕНКМ учащихся – процесс сложный и противоречивый. Исследования показывают, что в большинстве случаев этот процесс носит сегодня преимущественно стихийный характер. Как показывает анализ литературных источников и проведённый нами опрос учителей предметов естественного цикла школ

г. Иванова и области, основными причинами такой ситуации являются: отсутствие в инвариантной части государственного образовательного стандарта целевой установки на формирование ЕНКМ у школьников; практически полное отсутствие методических пособий и рекомендаций, дидактических материалов по этим предметам для учителей по данному вопросу; несогласованность программ естественнонаучного цикла, неправильная последовательность их изучения, что нарушает преемственность естественнонаучного образования и затрудняет установление межпредметных связей, необходимых для формирования ЕНКМ учащихся; в программах не предусмотрено время на проведение специальных занятий обобщающего типа, ориентированных на освоение философских понятий, ведущих категорий естествознания (материя, движение, эволюция, жизнь, Вселенная и др.). Кроме того, почти 80% учителей оценивают как недостаточную свою компетентность в этом вопросе.

Исследование методом контент-анализа содержания публикаций наиболее часто используемых учителями периодических изданий («Физика: приложение к газете «Первое сентября» за 1998–2007 год, «Физика в школе» за 1998–2007 год, «Химия в школе» за 1998–2007 год) показало, что процентное отношение статей, содержащих материал о ЕНКМ учащихся к общему числу публикаций в приложении к газете «Первое сентября», «Физика» и журнале «Физика в школе» составляет около 0,4%, в журнале «Химия в школе» – 0,8%. Статьи, затрагивающие вопросы формирования ЕНКМ у школьни-

ков опубликованы в разделах: «Вступительные статьи» и «Методика. Обмен опытом». Можно сделать вывод, что вопросам формирования естественнонаучных и естественнонаучной картины мира должного внимания методическими журналами в последние годы не уделяется.

Проведённое нами исследование на базе школ № 22 и 65 г. Иванова показало, что придать целенаправленный характер процессу формирования ЕНКМ учащихся выпускных классов разного профиля, сделать его по-настоящему управляемым можно при соблюдении ряда обязательных условий.

1. Целевыми установками учащихся в освоении предметов физики, биологии, химии, географии, на которые ориентируются учителя этих предметов, должны стать:

- Владение научной терминологией, умение пользоваться философскими категориями и специальными научными понятиями.

- Умение переносить знания, полученные в рамках одного предмета, в область изучения другого предмета.

- Знание области применения фундаментальных научных законов и основных научных констант.

- Умение интегрировать знания, обобщать и вычленять единые научные законы и принципы в материале различных учебных предметов.

- Развитие стремления учащихся к самообразованию и самоорганизации.

2. Каждый учитель должен чётко представлять себе общую модель ЕНКМ учащихся в системе основных понятий, на которых она строится (рис. 1).

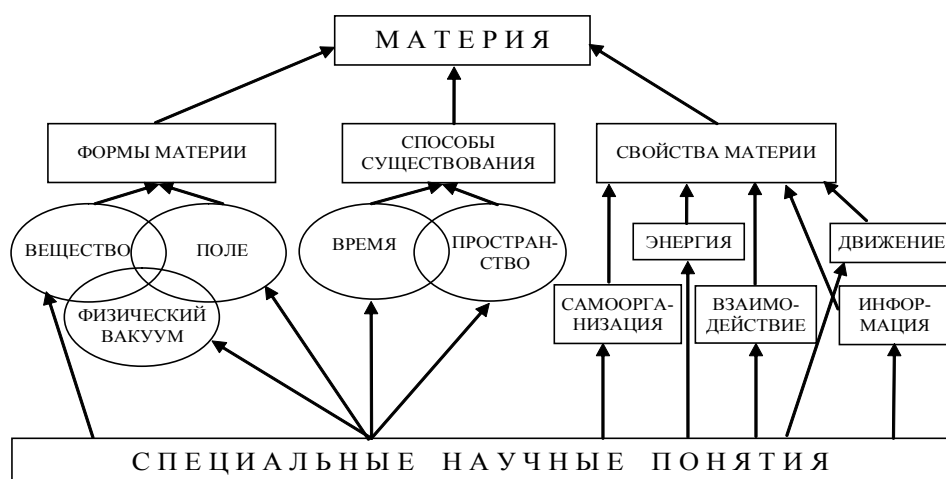


Рис. 1. Иерархия понятий, описывающих естественнонаучную картину мира

С одной стороны, в рамках школьного образования знания, полученные в разных учебных предметах, интегрируются, образуя целое естественнонаучное знание. С другой стороны, оно перестраивается, упорядочивается, приобретает определенную структуру, образуя следующие уровни: *фундаментальное ядро*; *метапредметное знание*, основанное на межпредметных связях, общих принципах познавательной деятельности; *системы частных картин мира* – физическая, химическая, биологическая картины мира и *предметное знание* внутри каждой области естествознания. Кроме того, на каждом уровне, в зависимости от профиля обучения, полнота представленного знания, его качества уже «на входе» существенно различаются. Поэтому нами была выявлена инвариантная часть ЕНКМ учащихся, формирующаяся в образовательном процессе основной школы, и вариативная часть, содержание которой определяется профилем обучения в старших классах школы.

Проведённое исследование процесса формирования естественнонаучной картины мира у учащихся профильных классов общеобразовательной средней школы позволило сформулировать и обосновать критерии, в соответствии с которыми можно оценивать уровни освоения ЕНКМ у учащихся в процессе её формирования: *ценностно-смысловой* (наличие интереса к неразгаданным тайнам природы, открытиям в области естественных наук; развитие стремления учащихся к самообразованию в области естествознания и самоорганизации; критическое отношение к сомнительной информации неизвестного происхождения или из ненадёжных источников); *когнитивный* (владение научной терминологией, умение пользоваться философскими категориями и специальными научными понятиями при объяснении природных процессов и явлений; знание областей применения фундаментальных научных законов и основных научных констант); *операционно-деятельностный* (умение переносить знания, полученные в рамках одного предмета, в область изучения другого предмета; умение интегрировать знания, обобщать и вычленять единые научные законы и принципы в материале разных учебных предметов).

Анализ материалов, представленных в научной и методической литературе, и диагностический эксперимент, проведённый в начале исследования, показали, что подавляющее большинство учащихся выпускных классов, независимо от профиля класса, имеют низкий или средний

уровень сформированности ЕНКМ, так что решение этой проблемы посредством только предусмотренных типовым учебным планом для общего образования учебных предметов оказывается недостаточно продуктивным. Необходимым условием формирования ЕНКМ в индивидуальном сознании учащихся является введение в учебный план специального курса, направленного на формирование ЕНКМ на заключительной ступени школьного обучения. В качестве элективного курса был предложен модульный курс «Современная естественнонаучная картина мира и науки о Земле». Введение этого курса обосновывалось следующими положениями.

Геофизика оперирует системой понятий, сформировавшихся к курсам физики, химии, биологии, географии. При решении геофизических проблем исследователи руководствуются физическими законами, используют химические и экологические зависимости, учитывают географические и астрономические особенности, пользуются философскими и педагогическими категориями, производят расчет по математическим формулам. Существует и обратная связь, т. е. эти науки используют в своем развитии геофизические данные, учитывают особенности и характеристики Земли.

Изучение геофизики в школе помогает учащимся почувствовать связь всех предметов, увидеть, что все науки изучают один и тот же объект – окружающий нас материальный мир. В процессе обучения учащиеся овладевают соответствующей научной терминологией. Геофизические понятия при изучении курса органично вписываются в общую систему понятий, позволяющих описывать и объяснять научную картину мира, образуя в структуре знаний учащегося сложную, осмысленную иерархическую сеть образов, представлений, простых и сложных понятий, законов и теорий, составляющих основу научной картины мира.

Интегрированный курс «Современная естественнонаучная картина мира и науки о Земле» рассматривает вопросы, которые не были изучены в рамках курсов физики и биологии, а также содержит дополнительный материал о физике Земли, первоначальные сведения о которых были получены учащимися в рамках курсов природоведения, естествознания, географии, физики, биологии. Использование фактического материала позволяет активизировать познавательную деятельность учащихся путем использования ранее полученных теоретических знаний в новых условиях, материала другого предмета. Применение

межпредметных связей физики и биологии позволяет учащимся систематизировать полученные ранее знания, увидеть единство законов и теорий различных наук, понять, что объектом изучения предметов естественнонаучного цикла является человек и окружающий его мир.

Наиболее целесообразно вводить интегрированный курс «Современная естественнонаучная картина мира и науки о Земле» в конце 11 класса. К этому периоду обучения учащиеся ознакомились с основными законами физики и биологии, способны разобратся в предложенном им материа-

ле. У них сформированы умения и навыки работы с дополнительной литературой, что позволяет выносить ряд вопросов на самостоятельное изучение.

Библиографический список

1. Дмитриевская И. В. Системные аспекты становления когнитологии как науки // Актуальные проблемы современной когнитивной науки : Материалы междунар. науч.-практ. конф. (16–17 октября 2008 года). – Иваново : Изд-во Иваново, 2008. – С. 16–35.
2. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности. – М. : Изд-во «Смысл», 1997. – 64 с.

УДК 37.035.6

Кассихина Валентина Евгеньевна

Российский государственный социальный университет, г. Сочи
kassihin@gmail.com

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ

В статье дан анализ разработанности проблемы развития национального самосознания в истории зарубежной и отечественной педагогике. Раскрыты педагогические условия развития национального самосознания студентов и школьников в рамках гуманистической образовательной парадигмы, а также показано влияние гуманистической системы образования на развитие позитивно-конструктивного национального самосознания студентов и школьников.

Ключевые слова: цивилизационная логика развития, позитивно-конструктивное национальное самосознание, гуманистическая образовательная парадигма, институциональные знания, социокультурный опыт, особенности проксемического поведения, коммуникативная культура, социальная адаптация в многонациональной среде, самоидентификация.

Переход к цивилизационной логике развития, ориентация на построение правового государства и последовательное формирование гражданского общества заметно актуализировали проблему национального сознания и самосознания как предмета психологического и педагогического анализа.

В свете многочисленных проблем, которые ставит перед человеком XXI век, образование и воспитание индивидуума является необходимым условием для того, чтобы дать человечеству возможность продвигаться вперед к идеалам мира, демократии, социальной справедливости.

Культура межнациональных отношений является особой сферой человеческих отношений, так как они возможны лишь между свободными, равноправными и ответственными индивидуумами.

Традиционная педагогика переживает кризис, связанный с тем, что педагогические концепции системы обучения и воспитания личности сегодня не соответствуют современному научному знанию о человеке, обществе, мотивах его поведения.

Проблемой воспитания и формирования национального сознания и самосознания, проблемой менталитета в истории педагогики и психологии в разное время занимались Платон, Сократ, Гиппократ, Аристотель, мысли об идеальном и разностороннем воспитании граждан нашли новое звучание в педагогических построениях К. А. Сен-Симона, Ш. Л. Фурье, Т. Мора, Т. Кампанеллы, Я. А. Коменского, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Г. Гегеля, И. Канта и многих других. Обучение и воспитание в контексте конкретной культуры и процесса формирования российского государ-

ства как изначально многонационального сообщества в своих трудах рассматривали Л. Н. Толстой, Н. А. Бердяев, А. И. Гумилев, Б. Г. Ананьев, Г. Г. Шпет, Н. Д. Никандров и др.

В то же время исследования, посвященные развитию национального самосознания личности в условиях многонациональной среды и развитию у неё (личности) жизненных представлений, детерминирующих в дальнейшем её поведение, практически отсутствуют. Неразработанной является также проблема влияния различных образовательных парадигм на процесс формирования национального самосознания.

Известно, что длительное игнорирование факта принадлежности личности к определенной национальности приводит к самым отрицательным последствиям в его развитии, поэтому проблема интенсификации процесса обучения при существенно возросшей потребности его гибкости с учетом индивидуальных особенностей и, в первую очередь, уровня развития национального самосознания, является в настоящее время особенно актуальной.

«Национальная культура приобретает известность во всем мире только тогда, когда ценности развития в ней становятся достижением всего человечества», — писал в начале XX века известный отечественный философ Н. О. Лосский [1, с. 82].

Под ценностями понимаются специфические социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека и общества [6, с. 19].

Ценности выступают также как формы общественного сознания (справедливость и несправедливость), которые не только описывают явления, но и дают им оценку, одобряют, или осуждают их, требуют их осуществления или устранения и в силу этого — являются нормативными по своему характеру.

Поэтому, для равноправного развития и жизнедеятельности в обществе любая личность нуждается в межкультурном образовании, которое поможет понимать других людей и адаптироваться к условиям жизни в многонациональном обществе. В этом смысле положение школ РФ таково, что дети любого региона практически с дошкольного возраста испытывают влияние различных национальных культур.

Школа всегда несла и несет на себе отпечаток интересов общества, выполняет его соци-

альный заказ. Опыт нашей страны показывает, что чрезмерное внедрение идеологии и политики в педагогическую теорию и практику, которое имело место у нас в недавнем прошлом, чаще всего искажает научную сущность и объективность педагогики, лишает её практической действительности. В советской школе она противопоставлялась социалистическим идеалам и фактически игнорировалась как в педагогике, так и в других общественных науках.

В последние годы в рамках гуманистической парадигмы обучения, как одного из эффективных и перспективных педагогических стратегий разрабатываются свои концепции и стратегии, важнейшими из которых можно считать проблему учета эмоциональных состояний в процессе обучения и воспитания [2, с. 24]

Диапазон эмоциональных состояний, влияющих на сознание обучающихся является неразработанной темой, а в педагогике имеет важное, порой решающее значение в обучении личности, в развитии и её позитивном или, наоборот, негативном поведении.

В связи с этим культура поведения может рассматриваться как поступки и формы общения людей, основанные на принципах взаимопонимания, соблюдения норм человеческого общежития. Н. А. Бердяев считал, что «культура связана с культом предков, с преданием, с традицией» [1, с. 82]. И если мы хотим воспитать в наших детях чувство достоинства, гордости и ответственности мы должны раскрыть истинные ценности нации, народа России.

Подготовить граждан, разделяющих идеологические, религиозные, национальные позиции своего государства трудно. В. А. Сухомлинский утверждал, что без прошлого нет будущего, а вниманием к прошлому измеряется истинная просвещенность народа [1, с. 81].

При обучении детей разных национальностей в различных школах может создаваться иногда отчужденность между детьми разных национальностей, предупреждала Н. К. Крупская. И чтобы этого не произошло, надо, чтобы дети школы одной национальности больше знали о жизни других национальностей. Следует показывать положительные стороны этой национальности, — это создаёт почву для дружбы детей разных национальностей. «Надо научиться смотреть на ребёнка как на человека... при этом на человека будущего» [5, с. 406].

Важно отметить, что самосознание, личность и деятельность индивида представляет собой весьма противоречивое развивающее единство. Конечно, можно и нужно изучать каждый из этих феноменов отдельно, однако, надо всегда иметь в виду целое, то есть Человека и его место в мире. Генетическая память человека, этносов, народов, выступает в качестве последующего звена между личностью и его деятельностью. Личность – объект и субъект истории, объект и субъект цивилизации, наконец, объект и субъект воспитания, поэтому проблема самосознания личности в процессе формирования Гражданина мира XXI в. приобретает особое значение.

Развитие национального самосознания личности включает осознание своей принадлежности к определенной этнокультурной общности, своей связи с ее прошлым и настоящим развитием «Я-концепции».

Нам представляется, что в условиях растущего интереса к проблемам национального возрождения, сохранения и развития этнических традиций значение этой роли определяется следующим:

- во-первых: образование осталось ведущим элементом общественной гуманистической практики, и является стержнем, вокруг которого воссоздаётся и формируется вся система национального и общественного самосознания;

- во-вторых: образование несёт в себе потенциал развития – результат внутреннего устройства, а не внешнего влияния;

- в третьих: будучи включённым в различные системы и отношения, образование является поликультурным пространством, местом встречи разных этносов, вследствие этого от того, какие содержательные идеи и ценности заложены в образовательные программы, зависит способность любого общества бесконфликтно интегрироваться в мировое культурное пространство.

В последние годы разработан и опубликован ряд программ и спецкурсов, методических материалов по вопросам национального воспитания и обучения. Отличительной особенностью и новизной которых является также и использование краеведческого материала и регионального компонента (Г. Н. Выянов).

Город Сочи представляет собой не часто встречающийся на территории РФ вариант полиэтнической среды, в которой взаимодействуют в ос-

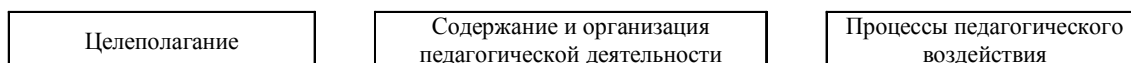
новном культуры русского, армянского, украинского, грузинского, греческого, эстонского, адыгейского, белорусского и других народов. Важнейшими условиями прочности, как государства, так и отдельных его регионов становится формирование дружественных межнациональных отношений на основе гибкой национальной политики, прежде всего в области образования. Следует учитывать, что город Сочи – столица Олимпиады-2014, и в этом контексте, предстоящая Олимпиада может быть рассмотрена как пространство оптимальных условий развития образования и коммуникационной культуры личности.

Основными факторами, способствующими развитию национального самосознания, культуры межнациональных отношений, мы считаем ценности и господствующие взгляды в обществе, образ жизни в макро и микросоциуме, культуру общества – это внешние факторы. К внутренним факторам относятся жизненный опыт индивида, его ценностные ориентации, процесс социализации и адаптации в окружающей многонационально среде. Взаимодействие внутренних и внешних факторов отражается в сознании студента и школьников, прежде всего в его направленности, менталитете, убеждениях, в установках на себя, свой народ и мир [1, с. 80].

Отсюда возникает первая закономерность: национальное самосознание определяется уровнем сформированности сознания личности, которое преломляется через Я-концепцию индивида;

Вторая закономерность: чем больше личность осознаёт себя со стороны своей причастности к миру, познанию, деятельности, общению, тем глубже её представления о себе как субъекте и объекте воспитания. Поэтому самопознание играет существенную роль в развитии самосознания, в том числе осознания себя человеком в качестве объекта и субъекта своего народа, своей страны и человечества.

Важную роль в процессе формирования национального самосознания выполняет воспитательный потенциал. Педагогизация ближайшей социальной среды позволяет отдельные отрицательные элементы общественной жизни нейтрализовать, или сгладить в зависимости от того, насколько они соответствуют идеям и идеалам общества, духу и культуре народа, интересам самой личности. Такая система включает в себя последовательную связь элементов (рис. 1).

**Рис. 1.** Система воспитательного влияния

При разработке условий развития национального самосознания студентов гуманистической системе обучения мы опирались на следующие принципы деятельности, обеспечивающие развитие позитивно-конструктивного национального самосознания:

- принцип включенности студентов в межличностное взаимодействие, которое позволяет развивать у них качества, необходимые для национального самосознания социальных ролей и их независимости от национальных особенностей;

- принцип доминанты общечеловеческих ценностей, который обеспечивает гармонизацию общечеловеческих ценностей, который обеспечивает гармонизацию общечеловеческих и национальных ценностей в национальном самосознании личности;

- принцип взаимосвязи в национальном самосознании внутренних и внешних установок личности.

Ведущими условиями, обеспечивающими взаимосвязь личностного и национального самосознания с целью развития позитивно-конструктивного национального самосознания в многонациональной среде с позиции гуманистической образовательной парадигмы являются:

- учет в развитии национального самосознания студентов и школьников институционального знания об особенностях нации и эмпирических знаний и представлений;

- понимание особенности проксемического поведения у представителей разных национальностей;

- представление межкультурного общения как социокультурного механизма, обеспечивающего согласие между людьми разных национальностей в процессе их взаимодействия;

- опора на вариативность национального самосознания, представленного обыденным сознанием, отражающим этнобытовые особенности и традиции повседневной жизни, и институциональным знанием;

- развитие коммуникативной культуры с учетом национальных традиций и особенностей родного языка;

- организация межнациональных молодежных объединений как среды общения с другими нациями;

- одобрение и поддержка заимствования разных элементов культурного наследия путем взаимного обмена ценностями

В современных условиях, когда наше общество ищет пути выхода из кризисного состояния, когда отсутствует приемлемая для большинства граждан России общенациональная идея, как основа всеобщего единства, согласия и прочного гражданского мира, общественность, педагоги, справедливо ставят вопрос о значимости национального воспитания учащихся и студентов.

Таким образом, возрастающая роль этнического сознания и самосознания в современном мире делает в высшей степени актуальной задачу их всестороннего изучения и позитивно-конструктивного развития, а также развития и формирования культуры межнациональных отношений.

Гуманистическая образовательная система обучения значительно расширяет возможности для развития позитивно-конструктивного национального самосознания личности при обучении ее в многонациональной среде, которая является пространством взаимодействия, общения, обмена культурными и духовными ценностями студентов и школьников.

Библиографический список

1. Аксентьев А. В., Аксиев А. З. Совершенные этнокультурные процессы на Северном Кавказе // Проблемы философии культуры: сборник статей. – Ставрополь : Изд-во СГУ, 1999. – С. 80
2. Берулава М. Н. Анализ традиционных моделей обучения // Концепция и программа развития общеобразовательной школы // под ред. М. Н. Берулава. – Сочи : СФИТО и РАО, 1998.
3. Берулава М. Н. К работе современной школы в контексте гуманизации образования // Гуманизация образования: Ежегодник – Франфурт на Майне ; Берлин ; Берн ; Нью-Йорк ; Париж ; Вена, 1995.
5. Крупская Н. К. Пед. соч. Т. 6. – М., 1959. – С. 406.
6. Никандров Н. Д. Духовные ценности и воспитание человека // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 18–22.
7. Тихонова И. В., Куфтык Е. В. Этническая идентичность детей и подростков: Теоретические и практические аспекты исследования. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2009. – С. 86.
8. Golz R. Problemedes Vergleichs deutscher und russischer Fragestellungen der Padagogik im gegenwartigen Transformationsprozess: Humanisierung der Bildung. – Nr 1/2000 – S. 91–122.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье рассматриваются личностно-ориентированный, контекстный, деятельностный, компетентностный, технологический подходы как педагогические подходы, способствующие развитию информационной компетентности старшеклассников.

Ключевые слова: *информационная компетентность старшеклассников, личностно-ориентированный, контекстный, деятельностный, компетентностный; технологический подход.*

В качестве педагогических подходов, способствующих эффективному развитию информационной компетентности старшеклассников в профильной школе мы выделяем: личностно-ориентированный, контекстный, деятельностный, компетентностный, технологический.

Опора на личностно ориентированный подход в образовательном процессе профильного обучения означает действенное внимание к каждому ученику, его творческой индивидуальности. Под личностно ориентированным общением в учебном процессе понимают общение, основанное на интересе человека к человеку, на доброжелательном, тактичном, уважительном отношении собеседников, на знании и учете индивидуально-психологических особенностей их характера, темперамента и т. п.

Изучение литературы [2, 11, 12] позволило нам выделить особенности использования личностно ориентированного подхода в развитии информационной компетентности старшеклассников в профильном обучении.

Во-первых, при личностно ориентированном обучении присутствует целостный взгляд на обучающегося как на личность, происходит развитие способности человека к самоорганизации, к самостоятельному решению профессиональных, жизненных задач и внутренних проблем личности. При этом использование ДОТ в профильном образовании рассматривается как средство решения названных проблем.

Во-вторых, основная ориентация при использовании личностно ориентированного подхода происходит на потребности, личностный опыт и уровень актуального развития личности обучающегося и построение образовательного процес-

са профильной школы в зоне его ближайшего развития.

В-третьих, знания при личностно ориентированном обучении перестают играть роль самодовлеющую роль, но выполняют функцию средств в развитии личности. Ведущую роль в этом процессе играют ДОТ.

В-четвертых, результатом личностно ориентированного образования является развитие универсальных культурно-исторических способностей личности, прежде всего, мыслительных, коммуникативных, творческих, рефлексивных, а также развитие мотивационно-ценностных сферы личности.

В-пятых, при использовании личностно ориентированного подхода осуществляется субъект-субъектный тип взаимодействия, реализуемый в совместной деятельности. Здесь представлены два полномочных деятеля – обучающей и обучающийся. Оба имеют собственные мотивы, цели деятельности и соответствующие способности для ее осуществления.

Ввиду того, что в процессе профильного обучения учащиеся имеют конкретные потребности в получении определенных профессиональных знаний, умений и навыков, отношений, считаем целесообразным использовать основные положения контекстного подхода. Данный подход предполагает личностное включение обучающихся в учебную деятельность, последовательное моделирование в ней содержания, форм и условий профессиональной подготовки специалистов. При этом контекст рассматривается как система внутренних (личность, ее знания и опыт) и внешних условий поведения и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преоб-

разование субъектом конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому, так и ее компонентам.

Основной единицей содержания контекстного подхода в профильном обучении становится проблемная ситуация во всей предметной и социальной неоднозначности и противоречивости, хотя задачами и заданиями тоже находится свое место.

Важным базовым ориентиром в изучении информационной компетентности старшеклассника является *деятельностный подход* [1, 4, 8], который позволяет рассматривать информационную компетентность учащихся как результат его информационной деятельности. Данный подход состоит в ориентации на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности. Деятельностный подход дал основания исследовать развитие информационной компетентности учащихся как качественное преобразование его внутриличностных особенностей, осуществляемое в организованной информационной деятельности. В соответствии с этим подходом информационная компетентность учащегося в процессе использования ДОТ в профильном обучении проявляется в мотивированной и целенаправленной информационной деятельности ученика, так как «деятельностный подход имеет своим основным постулатом утверждение о том, что личность и индивидуальность человека формируется и проявляется в деятельности» [11, с. 63].

Деятельностный подход выявляет такие характеристики учащегося, как способность рефлексировать исходный уровень информационной компетентности, своих возможностей, объективно оценивать степень произошедших изменений в своей информационной деятельности, готовность к изменениям в жизнедеятельности и др. В основе этого подхода лежит идея становления и развития личности как субъекта разнообразных видов и форм информационной деятельности.

Ещё одним центральным подходом использования ДОТ в профильном обучении является компетентностный подход. Актуальность применения компетентностного подхода заключается в том, что переход к профильному обучению направлен на реализацию одновременно принципов личностно-ориентированного и практико-ориентированного образования. Именно компетентностный подход во всех своих смыслах

и аспектах наиболее глубоко отражает основные аспекты модернизации, т. к.:

- компетентностный подход дает ответы на запросы производственной сферы;
- компетентностный подход проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность;
- компетентностный подход представляет собой обобщенное условие способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций;
- компетентность представляется радикальным средством модернизации;
- компетентность характеризуется возможностью переноса способности в условия, отличные от тех, в которых эта компетентность изначально возникла;
- компетентность определяется, как «готовность специалиста включиться в определенную деятельность» или как атрибут подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Анализ педагогической литературы позволил нам выделить следующие сущностные характеристики компетентностного подхода.

1) Основой компетентностного подхода считаются идеи общего и личностного развития, сформулированные в контексте психолого-педагогических концепций развивающего и личностно-ориентированного образования. В этой связи, компетенции рассматриваются как сквозные, вне-над- и метапредметные образования, интегрирующие как традиционные знания, так и разного рода обобщенные интеллектуальные, коммуникативные, креативные, методологические, мировоззренческие и иные умения.

2) С позиций компетентностного подхода уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Компетентностный подход не отрицает значения знаний, но он акцентирует внимание на способности использовать полученные знания. При таком подходе цели образования описываются в терминах, отражающих новые возможности обучаемых, рост их личностного потенциала.

3) Категориальная база компетентностного подхода непосредственно связана с идеей целенаправленности и целезаданности образовательного процесса, при котором компетенции задают высший, обобщенный уровень умений и навыков учащегося, а содержание образования

определяется четырехкомпонентной моделью содержания образования (знания, умения, опыт творческой деятельности и опыт ценностного отношения). Соответственно, компетенция жестко коррелирует с культурным прообразом: так, например, культурно-досуговые компетенции рассматриваются как проявление европейской культуры, в то время как русская культура соотносится в большей степени с духовными компетенциями и общекультурной деятельностью.

4) Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: компетенция и компетентность, при этом первое из них «включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов», а второе соотносится с «владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности».

5) В этом же контексте функционирует и понятие «образовательной компетенции», понимаемой как «совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой продуктивной деятельности». В этой связи, образовательные компетенции дифференцируются автором по тем же уровням, что и содержание образования:

- ключевые (реализуемые на метапредметном, общем для всех предметов содержании);
- общепредметные (реализуемые на содержании, интегративном для совокупности предметов, образовательной области);
- предметные (формируемые в рамках отдельных предметов).

6) Формулировки ключевых компетенций и, тем более, их систем, представляет наибольший разброс мнений; при этом используются и европейская система ключевых компетенций, так и собственно российские классификации, в составе которых представлены ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая компетенции и компетенция личностного самосовершенствования.

В качестве интегративного подхода при использовании ДОТ в профильном обучении мы предлагается использовать технологический подход. Определим сущность технологическо-

го подхода применения ДОТ в условиях профильного обучения.

Результаты анализа литературы по данной проблематике позволили сделать вывод, что исследователи выделяют следующие особенности технологии обучения: системность, научность, алгоритмируемость, воспроизводимость, эффективность, информационность и др. В качестве обобщающего определения, наиболее точно, на наш взгляд, отражающего сущность понятия «технология обучения», в рамках данного исследования будем использовать, определение, данное П. И. Образцовым [10]: «Технология обучения – это законосообразная педагогическая деятельность, реализующая научно обоснованный проект дидактического процесса и обладающая более высокой степенью эффективности, надежности и гарантированности результата, чем это имеет место при традиционных моделях обучения».

Опираясь на данный подход, следует указать, что с этой точки зрения технология обучения может применяться как дидактический процесс и как результат деятельности преподавателя по его проектированию. В первом случае технология обучения [11, с. 95] рассматривается «как последовательность (не обязательно строго упорядоченная) педагогических действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата обучения в изменяющихся условиях образовательного процесса». Во втором [11, с. 96] «технология обучения представляет собой научный проект (описание, модель) дидактического процесса, воспроизведение которого гарантирует успех педагогических действий».

Учитывая вышеизложенное, чрезвычайно важным становится определение того, что деятельность преподавателя (в том числе и при использовании ДОТ) организована на технологическом уровне. В качестве критериев для проведения подобной оценки целесообразно привести следующие:

- наличие четко и диагностично заданной цели;
- представление изучаемого содержания в виде системы познавательных и практических задач, ориентировочной основы и способов их решения;
- наличие достаточно жесткой последовательности, логики, определенных этапов усвоения темы (материала, набора профессиональных функций и т. п.);
- указание способов взаимодействия участников учебного процесса на каждом этапе (пре-

подавателя и обучающихся, обучающихся друг с другом);

– использование преподавателем наиболее оптимальных (с точки зрения результативности учебного процесса) средств обучения;

– мотивационное обеспечение деятельности преподавателя и обучающихся;

– указание границ правилосообразной (алгоритмической) и творческой деятельности преподавателя, допустимого отступления от единообразных правил.

Выделенные нами методологические подходы закладывают базу для формирования информационно-коммуникационной компетентности школьников разнообразной их деятельности.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. – М. : Наука, 1980. – 334 с.
2. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. – М. : МГУ. – 1984. – 104 с.
3. Борисов П. П. Компетентностно-деятельностный подход и модернизация содержания общего образования // Стандарты и мониторинг. – 2003. – № 1. – С. 58–61.

4. Брушлинский А. В. Деятельностный подход и психологическая наука // Вопросы философии. – 2001. – № 2. – С. 89–95.

5. Виленский В. Я., Образцов П. И., Уман А. И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе : учебное пособие / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Педагогическое общество России. – 2004. – 275 с.

6. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 534 с.

7. Змеев С. И. Технология обучения взрослых: учебное пособие для студ. высш. учеб. завед. – М. : Академия, 2002. – 128 с.

8. Кондратьева В. А. Идеи деятельностного подхода в современной педагогике // Концепция философии образования и современная антропология : сб. науч. ст. – Новосибирск : ГЦРО, 2001. – 364 с.

9. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология // Педагогическое образование. – 2008. – 288 с.

10. Образцов П. И., Косухин В. М. Дидактика высшей военной школы : учебное пособие – Орел : Академия Спецсвязи России, 2004. – 317 с.

11. Смирнов С. А. Технологии в образовании // Высшее образование в России. – 1999. – № 1. – С. 55–62.

12. Уман А. И. Технологический подход к обучению: теоретические основы. – Орел : ОГУ, 1997. – 208 с.

УДК 371.69:004.3

Олейников Алексей Анатольевич,

кандидат педагогических наук

Костанайский государственный педагогический институт, Казахстан

oleynikow@mail.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ КОМПЬЮТЕРНО-ИНФОРМАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассмотрена проблема проектирования педагогических условий компьютерно-информационного обучения в профильной школе и некоторые пути её решения.

Ключевые слова: концепция, компьютерно-информационное обучение, проектирование, дидактические задачи, образовательный ценз.

Концепция компьютерно-информационного обучения определяет стратегию изменений содержания школьного образования. Изменения направлены на повышение качества профильного обучения и установленного доступа различных категорий учащихся к профессионально значимым знаниям с учётом индивидуальных способностей.

Компьютерно-информационное обучение как вариативная форма образования способствует обновлению уклада школьной жизни за счёт пре-

доставления учащимся возможности выбора содержания профильных знаний, иными словами, возможности выбора содержания вариативной части учебного плана, степени сложности учебных задач, темпа освоения учебного материала, самостоятельной экспертизы знаний. Содержание компьютерно-информационного обучения проектируется на основе социального опыта применения аппаратно-программных средств компьютера в производственной сфере.

Термин «проектирование» применяется в педагогической науке сравнительно недавно. Содержание понятия «проектирование», введённого в терминологический аппарат педагогики варьируется в соответствии с рассматриваемыми положениями исследования или педагогической практики, отражая направленность педагогических действий обеспечивающих совершенствование процедуры обучения [1].

Основная идея проектирования педагогических условий компьютерно-информационного обучения на старшей ступени общего среднего образования состоит в том, что профильное обучение должно стать более индивидуализированным, функциональным и эффективным.

Центральной проблемой проектирования педагогических условий компьютерно-информационного обучения в профильной школе является отбор содержания основы обязательного минимума способов умственной деятельности, её процедурными элементами, овладение учеником необходимыми производственными технологиями.

Вопросы организации и педагогического сопровождения, т. е. педагогические условия компьютерно-информационного обучения на уровне образовательных учреждений должны решаться в соответствии с классификацией и структурой содержания профиля обучения.

Решение озвученной проблемы будет возможным при реализации следующих дидактических задач: включение в содержание проектируемых педагогических условий компьютерно-информационного обучения механизма учебной деятельности в виртуальной реальности, позволяющего осваивать профильный образовательный элемент (явление, понятие, правило, определение и др.) каждым учеником самостоятельно по индивидуальной образовательной траектории, учитывать при проектировании качество содержания дидактического материала, обеспечивающего эффективность профильного обучения в целом.

Эффективность педагогических условий компьютерно-информационного обучения обеспечивается разноуровневостью и открытостью содержания, т. е. возможностью использования в качестве образовательной среды различных источников учебных материалов, в том числе и ресурсы Интернета, последовательным усложнением формы познавательной деятельности учащихся. При этом содержание педагогических усло-

вий обусловлено факторами, определяющими направленность обучения в каждом конкретном учебном заведении [3].

Большое значение в решении поставленной проблемы имеет профилизация содержания компьютерно-информационного обучения на старшей ступени школы, обеспечивающая разделение обучения по образовательному цензу, т. е. индивидуализацию, которая рассматривается нами как дополнительные возможности обучения на старшей ступени школы.

Немаловажно при проектировании педагогических условий компьютерно-информационного обучения в профильной школе учитывать дифференциацию и индивидуализацию содержания, форм и методов, средств обучения. Для более чёткого понимания вопроса, рассмотрим содержательную составляющую компьютерно-информационного профиля обучения. Опыт реализации известных педагогических подходов, технологий, систем изменения содержания показывает, что внесение в структуру учебного материала по информатике элементов профильных задач, обеспечивает формирование не только умения решать профильные задачи, но, главным образом, помогает учащимся осваивать компьютерную технику на уровне инструмента профессиональной и познавательной деятельности. Например, учащимся предлагается самостоятельно сформулировать фабулу профильной задачи (основы права, литература, иностранный язык и др.), определить какие компьютерные программы могут быть использованы для их решения, описать ход решения задачи, спрогнозировать предварительный результат решения задачи [2].

В содержание компьютерно-информационного обучения старших классов общеобразовательной школы должны быть включены учебные предметы, определяющие профиль обучения (физика, математика, биология, экономика, правоведение и др.) и специальные предметы, обеспечивающие усвоение знаний, определяющих будущую специализацию в профессии (биолог-программист, математик-инженер вычислительных систем и т. д.). Объём профильнозначимых предметов, на старшей ступени школы должен быть более значительным по отношению к общеобразовательным школьным предметам, однако необходимо отметить, что увеличение профильных знаний может быть увеличено за счёт профилизации содержания общеобразовательных школьных

предметов. Обучение должно осуществляться в режиме постоянной диагностики, обеспечивающей выявление способностей учащихся к выполнению конкретной профессиональной деятельности, контроля развития выявленных способностей, переориентации учащегося с одного профиля на другой. Диагностика, контроль, переориентация позволят педагогу своевременно реагировать и осуществлять педагогические действия, обеспечивающие активизацию познавательной деятельности учащихся, реализацию их интересов и интеллектуальных возможностей для получения профессионального образования [4]. Содержание педагогических условий компьютерно-информационного обучения направлено на активизацию процесса развития творческой самостоятельности учащихся, ориентированной на овладение основами специфики будущей профессии. Как показывает практика наиболее эффективными формами компьютерно-информационного обучения являются факультативные и элективные курсы, способствующие принятию адекватного решения по выбору профиля обучения, формированию образовательного запроса в соответствии с интересами и способностями учащихся.

Проектирование педагогических условий компьютерно-информационного обучения предусматривает интеграцию содержания учебных дисциплин, которая выступает и как средство, и как методология преподавания в условиях профильного обучения. При этом в ходе интегрирования необходимо учитывать противоречие между уровнем подготовленности других учебных предметов и дисциплин к взаимопроникновению в информатику как профильного предмета и отсутствием методики осуществления такой интеграции в рамках конкретных профильных дисциплин.

Интегрирующие свойства профильной (учебной) дисциплины вытекают из определения её как научного направления, т.е. содержания, в котором объединены соответствующие разделы науки.

Источником многих дидактических задач, возникающих в ходе проектирования, является разработка содержания смежных по профилю обучения дисциплин. Решение этих задач приводит к построению обучающих систем на основе профилизации и дифференциации обучения, в частности, компьютерно-информационного обучения в профильной школе с учё-

том традиционных (общеобразовательные учебные предметы) и частных (профильные предметы) программ обучения. Одним из путей интеграции общеобразовательных и профильных дисциплин в процессе проектирования педагогических условий является информатизация процесса преподавания. Интеграция может осуществляться в двух направлениях: первое – расширение круга профильных задач, решаемых на уроках с помощью компьютерных систем с целью закрепления текущего материала и, второе – разработка обучающих задач, т.е. создание компьютерных программ, содержащих начальные знания по основам профессий силами самих учащихся, изучающих информатику и заинтересованных в повышении своей квалификации в рамках профильного обучения.

При этом проектирование педагогических условий компьютерно-информационного обучения учащихся профильной школы реализует социальный заказ и позволяет развить мотивацию учащихся к использованию разработанных самостоятельно программных продуктов в процессе обучения.

Немаловажно при проектировании педагогических условий предусмотреть пути развития творческих способностей обучаемых посредством интеграции содержания профилированного курса информатики с другими учебными дисциплинами. Это в свою очередь требует привлечения обучаемых к научным исследованиям уже на старшей ступени школы.

Отсутствие достаточно чёткой спецификации дидактических задач компьютерно-информационного обучения в профильной школе так же является одной из основных проблем, которые возникают при проектировании педагогических условий, направленных на разработку индивидуальных заданий по подготовке программной продукции для компьютерных средств обучения. Исходя из опыта, мы выделили четыре основных направления спецификации дидактических задач:

- синергетическое – основанное на представлении процесса обучения как информационного потока;
- специфическое – основанное на представлении процесса обучения как производственного процесса;
- инвариантное – основанное на представлении процесса обучения как научного исследования,

в рамках которого изучается сущность предмета, объекта, явления или процесса вне зависимости от содержания представляемой информации о них.

– системное – основанное на представлении процесса обучения как наличия двух и более информационных потоков различной степени приоритета, но обеспечивающих получение знаний по конкретно заданной траектории профильного обучения.

Таким образом, методы проектирования педагогических условий компьютерно-информационного обучения могут быть различными, но их содержание должно быть направлено на изменение процедур и способов реализации дидактических средств и ресурсов компьютерных систем, обеспечивающих специфику содержания профильного обучения. Дидактический материал

должен проходить систематическую корректировку с учётом новых знаний в науке, основы которой лежат в профиле обучения и информатике.

Библиографический список

1. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. – М. : ОЛМА медиа Групп, 2007. – Т. 4. – С. 283.
2. Коджаспирова Г. М., Петров К. М. Технические средства обучения и методика их использования. – М. : Академия, 2001. – 256 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / под ред. Е.С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
4. Теория и методика обучения информатике [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://kgpu.real.kamchatka.ru/>

УДК 378.004

Цымбал Мария Владимировна

кандидат химических наук, доцент

Академия маркетинга и социально-информационных технологий –ИМСИТ, Краснодар
mvcymbal@yandex.ru

ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ХИМИЯ» С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МОДУЛЬНО-ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА

В статье обосновывается структурно-логическая модель формирования модульно-цифрового образовательного ресурса по курсу «Химия», способствующая более глубокому изучению материала и развитию междисциплинарных и профессиональных навыков и обобщаются результаты внедрения его в учебный процесс.

Ключевые слова: Модульно-цифровой образовательный ресурс (МЦОР), содержательно-информационный блок, элективно-профессиональный блок, блок разноуровневого закрепления и контроля знаний, интегрированный блок, виртуальный эксперимент.

На фоне активного обновления педагогических технологий современный этап развития высшего образования в России ориентируется на создание методических систем обучения с использованием традиционной, интерактивной и рейтинговой технологий. Одной из важнейших технологий обучения становится модульно-компетентностная система с использованием мультимедийных ресурсов, направленная на формирование компетенций студентов.

Методологическая основа преподавания курса химии базируется на двух составляющих: базисной (3/4 всего времени) и профильной, на

которую отводится 1/4 часть времени [1, с. 55]. Базисный компонент обеспечивает уровень, соответствующий стандарту общеобразовательной химической подготовки и инвариантен для всех образовательных учреждений; профильная же составляющая определяется направленностью учебного заведения.

В данной работе мы исходили из того, что модуль – это целостное единство содержания и способов изучения предмета, объединяющего логически завершённые содержательные единицы простыми структурными связями между ними [2, с. 8]. Системно-модульный подход, опи-

рающийся на фундаментальность предмета, предполагает тесную взаимосвязь учебно-познавательной, научно-исследовательской и самостоятельной деятельности студентов, позволяет формировать важнейшие ключевые компетенции у студентов [3, т. 2, с. 146].

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью развития химической компетентности у студентов нехимических специальностей, стремлением к обеспечению каждого обучающегося электронными образовательными ресурсами с учетом небольшого количества аудиторных часов, отведенных на изучение курса.

Цель исследования состояла в разработке и апробировании модульно-цифрового образовательного ресурса (МЦОР) по курсу «Химия», включающего теорию и практику, организацию самостоятельной работы для студентов первого курса ВУЗов нехимической направленности.

Методы исследования: наблюдение, теоретический анализ, тестирование, анкетирование, педагогический эксперимент, методы математической статистики, анализ творческих и исследовательских работ студентов.

В течение ряда лет на базе факультета менеджмента (специальность «Экономика и управление на предприятии нефтяной и газовой промышленности») Академии маркетинга и социально-информационных технологий нами был разработан и апробирован МЦОР по курсу «Химия», включающий:

- содержательно-информационный блок, состоящий из тематических модулей с мультимедийным сопровождением;
- практический блок;
- лабораторный блок;
- элективно-профессиональный блок;
- блок разноуровневой системы закрепления и контроля знаний;
- терминологический глоссарий;
- приложения (справочная информация).

Содержательно-информационный блок – это совокупность модулей с обязательными опорными конспектами (содержательными единицами) и интерактивным сопровождением, направленным на овладение предметом в соответствии с поставленной целью. Каждый структурный модуль включает: цели изучения модуля; методику изучения модуля; его основное содержание, опорные конспекты. Интерактивное сопровождение модуля позволяет совершенствовать его объяснитель-

но-иллюстративное содержание. Улучшение восприятия материала достигается за счет использования структурно-логических схем, которые делают обучение более наглядным и доступным; способствует выработке навыков самопланирования, самоорганизации и самоконтроля.

Содержательно-информационный блок связан с глоссарием и приложением, что позволяет иметь более целостное представление о разделе дисциплины и полностью обеспечивает учебный процесс методическими и справочными материалами.

Практический блок содержит методики описания выполнения практических занятий, условия и примеры решения типовых задач. Компьютерная образовательная среда успешно моделирует явления, которые невозможно наблюдать непосредственно, позволяет делать вывод о степени справедливости тех или иных гипотез.

Лабораторный блок содержит методики проведения лабораторных опытов и формы отчета, по проведенной работе. Химический эксперимент относится к специфическим методам обучения, что обусловлено особенностью предмета – химии, при изучении которого нельзя упускать наглядности. Живой химический эксперимент позволяет наблюдать происходящее в данной химической реакции, устанавливать какой-то определенный факт и, поэтому, служит активным средством формирования многих эмпирических понятий, зависимостей, закономерностей и выводов.

Последнее время повышенное внимание студентов привлекает интерактивная, мультимедийная обучающая среда, на которую они ориентированы благодаря широкому распространению видеониг. Примером таких обучающих систем являются виртуальные лабораторные работы, которые моделируют поведение объектов реального мира в компьютерной образовательной среде, помогают овладевать новыми знаниями и умениями в научно-естественных дисциплинах. При проведении лабораторных работ нами широко использовалась компьютерная симуляция на основе программы Chemlab [4, т. 2, с. 137].

Практический и лабораторный блоки МЦОР содержат сформулированные нами рекомендации, указывающие цель усвоения определенного учебного материала и источники информации.

Главная особенность элективно-профессионального блока заключается как в интеграции химии в другие естественнонаучные дисциплины, так и в будущую специальность.

Разработанные студентами реферативные сообщения и проекты, пополняют банк презентационных средств, иллюстрирующих определенный раздел элективно-профессионального блока. Самые интересные по содержанию студенческие работы могут быть положены в основу исследовательской студенческой работы, результаты которой в будущем могут быть представлены не только на внутривузовских студенческих смотрах, но и на научно-практических конференциях разного уровня. Содержание элективно-профессионального блока постоянно обновляется, дополняется новой информацией, корректируется, что позволяет всегда ориентировать студентов на последние достижения в профессиональной области.

Разноуровневая система контроля знаний состоит из заданий для защиты модуля и содержательной единицы. Каждый модуль оценивается индивидуально после его освоения. В качестве контроля уровня знаний и используются тестовые задания, традиционные контрольные работы и химический контрольный эксперимент. Экзамен является обязательным итоговым подтверждением уровня усвоенных знаний.

На современном этапе модернизации отечественного образования особое внимание уделяется системам управления качеством, позволяющим осуществлять мониторинговые исследования процесса обучения и состояния образовательной среды. Для анализа результата по степени реализации цели мы использовали феноменологический подход [5], предполагающий самодиаг-

ностику студентами своего отношения к различным учебным ситуациям. Наряду с тестированием и анкетированием, применялись малоформализованные процедуры (самооценка, экспертная оценка, наблюдение, беседа, анализ результатов исследовательской деятельности).

В апробации приняли участие около 100 человек, оценка выставлялась по пятибалльной шкале, наиболее привычной для студентов – вчерашних школьников. Итоги опроса студентов относительно использования блоков МЦОР при подготовке к занятиям по курсу «Химия» (табл. 1) и анонимного анкетирования студентов относительно форм проведения занятий (табл. 2).

Большинство респондентов при подготовке к занятиям регулярно использовали материалы, представленные в блоке практических занятий, содержательно-информационном блоке, глоссарии и в справочных материалах (приложение). Лабораторный, элективно-профессиональный блоки и блок закрепления и контроля знаний для подготовки к занятиям использовались студентами первого курса менее регулярно, однако, необходимо отметить постепенно возрастающий интерес у них к элективно-профессиональному блоку МЦОР, возможно из-за усиления роли факторов самоактуализации и самоосознания себя, как профессионально компетентной личности.

Очевидно, что студенческие «предпочтения» по предложенным трем методикам проведения лабораторных занятий, распределились примерно одинаково. Однако, наиболее интересной формой проведения лабораторной работы,

Таблица 1

Результаты диагностики студентов относительно использования блоков МЦОР по курсу «Химия» при самоподготовке к занятиям

Наименование блока	% студентов		
	2007–2008	2008–2009	2009–2010
Содержательно-информационный блок			
Практический блок			
Лабораторный блок			
Элективно-профессиональный блок			
Блок закрепления и контроля знаний			
Терминологический глоссарий			
Приложения			



Таблица 2

Результаты анкетирования по формам проведения занятий

Наименование блока	Формы проведения занятий	% студентов		
		2007–2008	2008–2009	2009–2010
Лабораторный	Эксперимент			
	Виртуальный эксперимент			
	Виртуально-экспериментальный			
Элективно-профессиональный	Реферативный			
	Исследовательский			
	Проектный			
	Интегрированный			
Разноуровневый контроль знаний	Экспериментально-контрольный опыт			
	Контрольная работа			
	Комбинированный			
	Тестовый контроль			

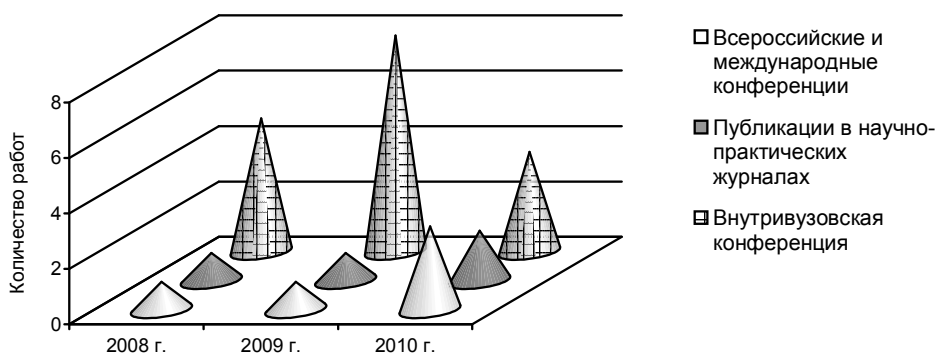


Рис. 1. Результаты творческой активности студентов факультета менеджмента Академии маркетинга и социально-информационных технологий с 2007 по 2010 учебные годы

с точки зрения студентов, является возможность выполнения лабораторной работы виртуально с дальнейшим сравнением с результатами, полученными на практике.

При работе с элективно-профессиональным блоком для основной массы студентов наиболее приемлема реферативная форма отчетности, как более простая и привычная с точки зрения респондентов, только что закончивших школу. Исследовательская работа привлекает очень немногих, несмотря на достаточно большой процент студентов (35,17% от общего количества) демонстрирующий большой интерес к выполнению экспериментального контрольного опыта.

На рисунке 1 представлены результаты творческой активности студентов факультета менеджмента Академии маркетинга и социально-информационных технологий с 2007 по 2010 учебные годы.

Анализ полученных результатов показал, что увеличение творческой активности студентов происходит за счет исследовательских работ, которые выполняются студентами старших курсов. Такие работы имеют ярко выраженную междисциплинарную профессионально-химическую направленность, например интеграция химии и экономическо-технологической производственной деятельности нефтедобывающего комплекса или взаимосвязь химических, экологических и социальных факторов развития общества.

Полученные результаты свидетельствуют о росте деятельностной составляющей формирования химической компетенции, способствуют развитию креативной деятельности при дальнейшем обучении в высшей школе и в последующей профессиональной работе.

Очевидно, что преподавание с использованием МЦОР прекрасно сочетается с традиционны-

ми, «привычными» приемами технологии преподавания и обучения: лекциями, семинарскими занятиями, лабораторными работами, что позволяет студентам нехимических специальностей: формировать интеллектуальные умения и научно-исследовательские навыки; обеспечивать повторение и обобщение материала, как в рамках модулей, так и в рамках содержательных единиц; интегрировать полученные знания в другие естественно-научные дисциплины; выбирать систему закрепления и контроля знаний; развивать свою информационную компетентность.

Библиографический список

1. Сироткин О. С. Химическое образование как определяющий фактор технического прогресса и современного развития общества // Химическое образование и развитие общества : материалы Международной науч.-практ. конф., 11–13 октября 2000 г., Москва, Россия. – М., 2000. – С. 55–56.

2. Ковтун Е. Н., Родионова С. Е. Научные подходы к созданию образовательно-профессиональных программ на модульной основе в сфере гуманитарного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://academjust.ryazantelecom.ru/bd/2/oop.pdf> (дата обращения: 5.01.11).

3. Актуальные аспекты многоуровневой подготовки в вузе : в 2-х ч. / под ред. Д. В. Гулякина // Ростов-на-Дону : Северо-Кавказский ГТУ, 2010. – С. 146–159.

4. Гайдукова Н. Г., Шабанова И. В., Цымбал М. В. Электронные информационные технологии – фактор реализации нового образовательного стандарта при изучении химии // Новые образовательные технологии в вузе : сб. материалов седьмой Международной науч.-метод. конф. – Екатеринбург : УГТУ-УПИ, 2010. – С. 137–139.

5. Пузыревский В. Ю. Ценностно-смысловое содержание ключевых компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 30 сентября. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-18.htm> (дата обращения: 10.01.2011).

УДК 378.14

Панишева Елена Васильевна

Костромской государственный технологический университет
elenakgtu@mail.ru

СУЩНОСТЬ ПРОГРАММНО-ДИДАКТИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В КОНТЕКСТЕ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье ставится проблема повышения эффективности российского образования в условиях информатизации. Дается определение и раскрывается сущность программно-дидактического обеспечения учебного процесса с позиций ресурсного подхода. Приводится классификация современных информационных образовательных ресурсов.

Ключевые слова: программно-дидактическое обеспечение, информатизация образования, информационный образовательный ресурс, ресурсный подход.

...очень важно научиться пользоваться всеми новыми технологиями. Это задача номер один не только для учащихся, но и для учителей – вся переподготовка должна быть ориентирована на использование современных технологий.

Д. А. Медведев

Вступление человечества в XXI век обозначилось глобальной информатизацией во всех сферах общественной жизни людей: науке, экономике, политике, культуре. Привлекательными новые технологии стали и для системы образования. Как показывает анализ работ авторитетных специалистов (В. П. Беспалько, Ю. С. Бра-

новский, Б. С. Гершунский, Л. Х. Зайнутдинова, Е. И. Машбиц, И. В. Роберт, Г. К. Селевко и др.), внедрение современных информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс сможет обеспечить повышение качества профессиональной подготовки учащихся, что будет являться залогом экономического роста государства

и основным двигателем научно-технического прогресса общества. Однако при всем многообразии и возможностях новых информационных средств перед современным образованием встает важная проблема: как педагогически грамотно разработать и применить информационный продукт в учебном процессе для эффективного осуществления целей и задач обучения?

За последнее десятилетие в сфере образования РФ был подготовлен ряд нормативно-правовых и регламентирующих документов в области внедрения в образовательный процесс информационных ресурсов: Федеральная целевая программа «Развитие единой образовательной информационной среды», проект «Информатизация системы образования», приоритетный национальный проект «Образование», реализация которых дала первые успешные результаты применения новых информационных технологий на всех уровнях образования: от школы до университета.

На сегодняшний день в рамках реализованных программ Министерством Образования РФ были сформулированы «Основные направления развития и внедрения информационно-коммуникационных технологий в сфере образования и науки до 2015 года», обозначившие следующие инициативы модернизации современного образования:

- обеспечение доступности качественного образования всем участникам образовательного процесса;
- адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки учащихся на основе принципов индивидуализации и дифференциации обучения;
- формирование системы непрерывного образования, в том числе и дистанционного, с выходом в мировое образовательное пространство;
- обеспечение интеграции высшей школы и науки на основе широкого внедрения виртуальных компьютерных лабораторий и хранилищ данных.

Таким образом, актуальным направлением развития образования на данный момент является разработка специализированного обеспечения учебного процесса, позволяющего реализовать приоритетные задачи по эффективному использованию информационно-коммуникационных технологий в обучении. Основываясь на современных подходах к пониманию обеспече-

ния образовательного процесса (М. Ю. Водопьянова, А. В. Иванова, А. Е. Поличка, А. И. Тимонин, Г. А. Шабанов, М. Ю. Швецов), мы предлагаем называть обозначенное выше обеспечение программно-дидактическим. Определим сущность данного понятия.

Подробный анализ термина «обеспечение» провела в своей диссертации Н. М. Филиппова. Исследовав более шестидесяти научных работ, автор пришла к убеждению, что в различных источниках под обеспечением понималась *деятельность, осуществляемая субъектом по отношению к объекту с целью полноценного функционирования последнего* [6, с. 44]. Сама Н. М. Филиппова выделяет три основных функции педагогического обеспечения: помогающая (проистекает из самого слова «обеспечить», то есть снабдить всем необходимым, тем, что нужно объекту для полноценной деятельности), управленческая (напрямую исходит из понимания обучения как целенаправленного управления процессом развития личности), бинарная (характеризует двойственную природу этого процесса, задачей которого является не только непосредственное управление объектом, но и формирование внутреннего механизма его самоорганизации, самоуправления).

Созвучны идеям педагогического обеспечения положения ресурсного подхода (Б. В. Куприянов, В. М. Лизинский, С. Д. Поляков), в основе которого, как пишет В. М. Лизинский, «лежит принцип соответствия задач наличествующим и необходимым ресурсам, без которых решение задач становится профанацией» [3, с. 9]. Идеино близка в этом плане концепция социально-педагогического обеспечения А. И. Тимониной. В ней автор определяет *ресурсы* как «источники будущего действия, внутренние возможности, средства, привлекаемые (используемые) для достижения определенной цели» [5, с. 18].

В итоге применительно к учебному процессу можно выделить три категории ресурсов:

- *ресурсы учащихся* (способности: академические, интеллектуальные, креативные, коммуникационные, к саморегуляции; базовый уровень знаний; академические компетенции);
- *ресурсы преподавателей* (квалификация и опыт работы);
- *ресурсы образовательной среды* (материальное и информационное обеспечение учебного процесса).

Справедливо заметить, что ведущими в данной классификации являются ресурсы студента, поскольку их мобилизация, эффективное использование и развитие является главной целью обучения и функционирования всей системы образования в целом.

Б. В. Куприянов, анализируя природу ресурсов, выделяет два состояния, в котором они могут существовать: *состояние покоя*, при котором ресурс выступает в роли резерва и характеризует лишь потенциальную возможность осуществления какого-либо действия; *актуальное состояние*, когда ресурс является уже средством достижения цели. Таким образом, для раскрытия потенциальных ресурсов, задатков учащихся необходимо их активизировать, то есть перевести в действенное, актуальное состояние. Очень важным на этом этапе, по мнению А. И. Тимонина, является осознание индивидом недостатка (ограниченности) своих ресурсов для преодоления возникшего затруднения или желания быть успешным в какой-либо деятельности, что влечет за собой необходимость активизации имеющихся возможностей для достижения поставленной цели. Б. В. Куприянов выделяет характеристики (генерирующие свойства), способствующие появлению того или иного ресурса. По отношению к учащемуся условно можно разделить на внешние (социальные статусы ученика) и внутренние (жизненные позиции, интересы, ожидания). Таким образом, изучаемое программно-дидактическое обеспечение должно положительно повлиять на ресурсы субъектов, переведя их в актуальное состояние (актуализировать интересы, ожидания, социальный статус учащегося, увеличить объем образовательного влияния преподавателя на учащегося) за счет использования ресурсов образовательной среды.

На основе сформулированных выше положений определим специфику программно-дидактического обеспечения.

Остановимся на понимании формулы «программно-дидактического обеспечения» через характеристику слова «программное». Анализ различных энциклопедических источников позволил нам выделить следующие характеристики, относящиеся к *программному обеспечению*:

– это совокупность программ, созданных в соответствии с заданным алгоритмом на одном из языков программирования;

– предназначено для хранения, обработки и представления данных на ЭВМ;

– является объектом авторского права.

Отсюда «программно-дидактическое обеспечение» представляет собой использование возможностей программных продуктов для актуализации ресурсов участников учебного процесса. Поскольку все компоненты учебного процесса находятся в системной взаимосвязи друг с другом, то и единицы программного обеспечения, поддерживающего учебный процесс, также должны быть взаимосвязаны, поэтому в дальнейшем будем именовать совокупность программных продуктов *программным комплексом*.

Характеристика понятий «дидактический», «дидактика» не возможна без упоминания Я. А. Коменского, автора «Великой дидактики». Среди более поздних авторов – методологов современной дидактики – следует назвать М. А. Данилова, И. Я. Лернера, В. А. Ситарова, М. Н. Скаткина и др. Обобщая классические представления, следует отметить, что термин «дидактический» характеризует явление как относящееся к сфере обучения, образования, то есть взаимодействия обучающихся и учащихся на уровне целей, содержания, руководства познавательной деятельностью учащихся со стороны обучающего, деятельности учащихся по овладению содержанием образования. Основу дидактики, по мнению ученых, составляют дидактические принципы, соблюдение которых необходимо для достижения целей образования. К общепризнанным относят принципы: сознательности и активности; наглядности обучения; систематичности и последовательности; прочности усвоения; доступности; научности; связи теории с практикой [1].

Таким образом, «программно-дидактическое обеспечение» – это программное обеспечение, созданное на основе дидактических принципов и направленное на достижение целей образования.

Итак, в контексте ресурсного подхода под программно-дидактическим обеспечением мы понимаем *использование возможностей программного комплекса, созданного на основе дидактических принципов, для управления совокупностью ресурсов обучающихся, преподавателей и образовательной среды для эффективной реализации целей образования*.



Рис. 1. Виды электронных образовательных ресурсов

Комплексный процесс управления ресурсами включает в себя следующие этапы:

1. *диагностика* имеющихся проблем и актуального состояния ресурсного фонда;
2. *целеполагание* и инвентаризация под целевые ориентиры актуальных и потенциально возможных ресурсов;
3. *планирование* работы с ресурсо-обладателями по актуализации их ресурсо-генерирующих характеристик;
4. *организация* деятельности по поддержке ресурсо-генерирующих характеристик и содействие реализации, привлечению и развитию ресурсов;
5. *анализ* и *оценка* результатов работы.

Классификация современных видов электронных образовательных ресурсов по их функциональному назначению представлена на рис. 1.

Таким образом, грамотно используя возможности всего многообразия существующих электронных образовательных ресурсов при разработке программно-дидактического обеспечения учебного процесса, можно повысить эффективность управления ресурсами всех его участников за счет обеспечения доступности образования, его адаптивности к уровням и особенностям развития и подготовки учащихся, использования возможностей дистанционной формы обучения, интегрирования высшей школы и науки на основе широкого внедрения новых интерактивных средств обучения.

Библиографический список

1. Дидактика средней школы / под ред. М. Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1982. – 319 с.
2. *Куприянов Б. В.* Противоречивое явление: Анатомия профессиональной деятельности педагога до

полнительного образования // Управление школой. – 2009. – № 19. – С. 18–26.

3. Лизинский В. М. Ресурсный подход в управлении развитием школы. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. – 106 с.

4. Современная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/contents.nsf/enc1p>.

5. Тимонин А. И. Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления студентов гуманитарных факультетов университета: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Кострома, 2008. – 37 с.

6. Филиппова Н. М. Педагогическое обеспечение общественной самоорганизации учащейся молодежи: Дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2007. – 213 с.

УДК 372.8

Курбеева Ирина Александровна

Вологодский институт развития образования, Вологда, Россия
kuririn@mail.ru

ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Информационно-коммуникационные технологии являются главным фактором стремительных изменений происходящих в обществе. Они также обладают большими возможностями для изменения характера образования. Данная статья посвящена проблеме формирования универсальных учебных действий (личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных) в обучении английскому языку младших школьников на основе цифровых образовательных ресурсов.

Ключевые слова: цифровые образовательные ресурсы, информационно – коммуникационные технологии (ИКТ), универсальные учебные действия.

На современном этапе развития начального иноязычного образования, в связи с введением стандартов второго поколения, кардинально изменились требования к результатам обучения английскому языку. Кроме предметных результатов знаний, умений и навыков, обязательными являются метапредметные результаты. Или иными словами, *универсальные учебные действия*, такие как умение формулировать цели, планировать собственные действия, осуществлять самоконтроль и самооценку и т. д.

Концепция развития универсальных учебных действий была разработана группой авторов (А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова, Н. Г. Салмина и С. В. Молчанов) на основе системно-деятельностного подхода (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. Г. Асмолов). В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т. е. «способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта» [2]. В более узком значении он определяется как совокупность способов действий младших школьников, обеспечивающих самостоятельное усвоение

новых знаний, формирование умений, включая организацию процесса.

В соответствии с ключевыми целями начального общего образования выделяют следующие основные виды универсальных учебных действий: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные. Остановимся подробнее (см. табл. 1) на сущности вышеуказанных УУД и их компонентах, учитывая при этом специфику предмета «Иностранный язык».

Широкие возможности, на наш взгляд, для формирования универсальных учебных действий дают информационно-коммуникационные технологии, среди которых цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) занимают важное место. В документах, посвященных проекту «Информатизация системы образования» по разработке и применению в учебном процессе учебных материалов нового поколения, понятие «*цифровой образовательный ресурс*» определяется как «совокупность данных в цифровом виде, применимая для использования в учебном процессе» [7]. При этом, *простой ЦОР* (элементарный ЦОР) – ЦОР, пригодный для использования как единое целое, и не допускающий деления на отдельные элементы, которые могли бы использоваться самостоятельно.

Т а б л и ц а 1

Универсальные учебные действия

№ п/п	УУД	Компоненты УУД	Содержание с учётом специфики предмета «Иностранный язык»
1.	Личностные		
		Действия в личностном самоопределении.	формирование Я-концепции и социализация школьника.
		Действия смыслообразования	установление обучающимся связи между результатом учебной деятельности по овладению ИЯ и тем, что побуждает эту деятельность (мотивы).
		Действия нравственно-этической ориентации	оценка того, что младший школьник слышит, читает на иностранном языке, и того, что говорит и пишет сам, исходя из нравственных ценностей.
2.	Регулятивные		
		Действия целеполагания	постановка учебной (коммуникативной, познавательной, игровой) задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено обучающимся, и того, что еще неизвестно.
		Действия планирования	определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата (способности использовать ИЯ как средство общения), умение действовать по предложенному плану и самостоятельно планировать свою деятельность.
		Действия прогнозирования	вероятностное прогнозирование при восприятии текстов в процессе аудирования и чтения, а также предвосхищение результатов своей деятельности по овладению ИЯ.
		Действия контроля	сличение результата своих речевых действий и деятельности в целом с заданным эталоном – образцом с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона, т. е. умение контролировать процесс и результаты своей деятельности в сотрудничестве с педагогом, сверстниками или с помощью компьютера.
		Действия коррекции	внесение необходимых корректив в свои действия речепорождения (при говорении и письме) и речевосприятия (при аудировании и чтении) в случае расхождения речевого действия и заданного эталона-образца, т. е. умение видеть ошибку и исправлять её как с помощью (педагога, родителя, компьютера), так и без.
		Действия оценки	осознание обучающимся того, как хорошо он научился говорить, понимать иноязычную речь на слух, читать и писать на иностранном языке, на каком уровне он находится, чем ещё предстоит овладеть и чему научиться, чтобы пользоваться ИЯ как средством общения.
		Действия саморегуляции	умение сосредоточиться на выполнении речевых действий, умение проявить волевое усилие и настойчивость для достижения целей, для преодоления неудач или когда что-то не получается с первого раза при устном или письменном общении на иностранном языке.

№ п/п	УУД	Компоненты УУД	Содержание с учётом специфики предмета «Иностранный язык»
3.	Познавательные		
	Общеучебные	<p>Действия по самостоятельному выделению и формулированию познавательной задачи.</p> <p>Действия по поиску и выделению необходимой информации</p>	<p>умение самостоятельно выделить и сформулировать познавательную задачу в процессе ознакомления с языковыми средствами иноязычного общения.</p> <p>поиск и выделение информации при аудировании и чтении на иностранном языке, при выполнении проектной деятельности, связанной с освоением нового языка, поиск информации с помощью компьютера</p>
		<p>Действия по выбору языковых средств</p> <p>Действия, связанные с рефлексией деятельности</p> <p>Действия смыслового чтения</p>	<p>умение выбирать языковые средства в зависимости от конкретных ситуаций иноязычного общения</p> <p>умения, связанные с контролем и оценкой процесса и результатов иноязычной речевой деятельности</p> <p>осмысление цели чтения и выбора вида чтения в зависимости от коммуникативной задачи; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; формулирование проблемы и главной идеи текста</p>
	Знаково-символические	Действия моделирования	<p>объект освоения преобразуется из чувственной формы в модель (пространственно-графическую или знаково-символическую)</p> <p>модель речевого образца преобразуется с целью выявления законов или правил языка</p> <p>наглядные модели (таблицы, схемы) используются для решения учебных задач (речевых, познавательных) и задач обобщения</p> <p>декодировка информации из принятой в УМК символики: символы для обозначения вида речевого умения (слушаем, читаем, говорим, пишем) и формы работы (индивидуально, в парах, группах)</p>
	Логические: действия связанные с	<p>анализом</p> <p>синтезом</p> <p>выбором оснований, критериев для сравнения, сериации и классификации объектов</p> <p>самостоятельным выводением правил</p> <p>установлением причинно-следственных связей</p> <p>доказательством своей точки зрения</p> <p>выдвижением гипотез и их обоснованием</p>	<p>умение анализировать объекты усвоения (языковые и речевые) разного уровня</p> <p>составление целого из частей; самостоятельное достраивание предложений или текста с восполнением недостающих компонентов</p> <p>умение самостоятельно выбирать критерии для классификации объектов усвоения (например, когда обучающийся выписывает в разные столбики: существительное – глагол; глагол – наречие и т. д.)</p> <p>умение самостоятельно выводить правила построения иноязычной речи</p> <p>умение устанавливать причинно-следственных связи при аудировании и чтении текстов на иностранном языке.</p> <p>умение доказывать свою точку зрения при устном или письменном общении на иностранном языке</p> <p>умение выдвигать и обосновывать гипотезы в процессе аудирования, говорения, чтения и письма</p>

Окончание табл. 1

№ п/п	УУД	Компоненты УУД	Содержание с учётом специфики предмета «Иностранный язык»
	Действия постановки и решения проблемы	формулирование проблем и самостоятельное создание способов их решения	умение формулировать проблемы творческого и поискового характера и самостоятельное создание способов их решения в процессе овладения иностранным языком как средством общения.
4.	Коммуникативные		
	Действия, направленные на интеракцию (взаимодействие)	планирование учебного сотрудничества	умение планировать сотрудничество со сверстниками и учителем на иностранном языке (определение цели, функций участников, а также способов их взаимодействия).
	Действия, направленные на кооперацию (согласование усилий)	постановка вопросов разного рода	умение ставить вопросы разного рода в рамках парной и групповой работы: <ul style="list-style-type: none"> • в процессе освоения языковых средств общения (фонетических, лексических, грамматических); • в процессе деятельности иноязычного общения при аудировании, говорении, чтении и письме; • в процессе инициативного сотрудничества в поиске и сборе информации.
		разрешение конфликтов	выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация
		управление поведением партнера по иноязычному общению	контроль, коррекция, оценка речевых действий партнера на иностранном языке в рамках парной и групповой работы
	Действия, направленные на интериоризацию (речевые действия, служащие средством коммуникации)	умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли на иностранном языке	владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами иностранного языка

Е. В. Муковникова рассматривает цифровой образовательный ресурс как «совокупность взаимосвязанных учебных объектов:

- символьных объектов (знаки, символы, тексты, графики);
- образных объектов (фото, рисунки);
- аудиоинформации (устные тексты, диалоги, музыка);
- видеообъектов (анимации, модели, видеосюжеты);
- объектов «виртуальной реальности» (тренажеры, интерактивные модели, конструкторы)» [4].

В своём исследовании Р. М. Чудинский [9] подчёркивает, что цифровые образовательные ресурсы должны быть жестко привязаны к конкретному учебнику по соответствующему

предмету, и сопровождаться соответствующей методической поддержкой.

Таким образом, под *цифровым образовательным ресурсом* мы будем понимать цифровой содержательный модуль, состоящий из простых взаимосвязанных учебных объектов, поддерживающий изучение какого-либо конкретного фрагмента соответствующей учебной темы по английскому языку, жестко привязанный к конкретному учебнику и сопровождающийся соответствующей методической поддержкой.

Приведём теперь пример использования цифровых образовательных ресурсов в учебном процессе в младших классах с целью формирования универсальных учебных действий. В качестве основы для проектирования ЦОР

по английскому языку для младших школьников, нами была использована инструментальная программная среда Hot Potatoes. Выбор данного продукта связан с широкими возможностями и одновременно простотой использования, не требующей специальных навыков программирования.

Пример:

Цель – формирование личностных (самооценки и смыслообразования), познавательных (логических) и регулятивных (контроля и коррекции) универсальных учебных действий.

Fill in the gaps, then press «Check» to check your answers.

На экране появляется текст с пропусками (см. рис. 1). Обучающимся предлагается самостоятельно восполнить недостающие компоненты текста (логические универсальные учебные действия: **операция синтеза**) – впечатать в поля ввода недостающие слова. Кроме того, на данном этапе отрабатывается **операция актуализации графической формы слова на основе его зрительного образа, продуктивный аспект**. Выполнив, задание ребенок нажимает кнопку «Check».

Рис. 1.

Рис. 2.

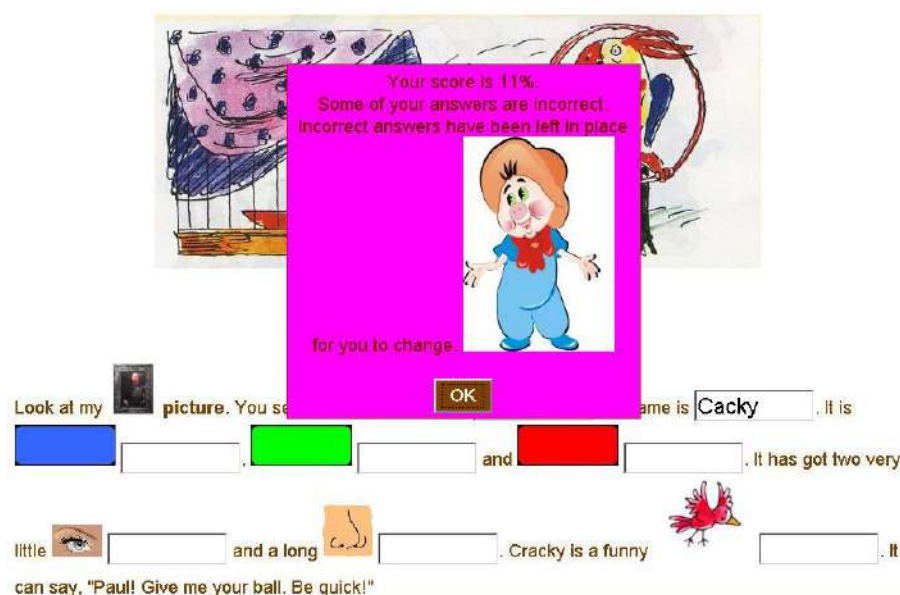


Рис. 3.

Если задание выполнено верно (см. рис. 2), то на экране появляются Весёлые Колокольчики, которые говорят: «Correct! Well done! Your score is 100%» (формирование *регулятивных универсальных учебных действий – действий контроля*).

Если при выполнении задания школьник допустил ошибки (см. рис. 3), то на экране появляется поросёнок Фунтик и говорит: «Your score is 55 %. Some of your answers are incorrect». У ребёнка появляется возможность внести необходимые коррективы в свои действия речепорождения и исправить ошибки без помощи взрослого (формирование *регулятивных универсальных учебных действий – действий коррекции*).

При выполнении вышеуказанного упражнения создаются так же условия для:

- 1) адекватной оценки, не затрагивающей личности самого ребёнка;
- 2) положительной обратной связи;
- 3) формирования адекватных реакций обучающихся на неуспех и поощрение. Иными словами формируются *личностные универсальные учебные действия (действия самооценки)*.

Кроме того, формируется положительная мотивация младших школьников к изучению английского языка, а значит, формируются *личностные универсальные действия – действия смыслообразования*.

Цифровые образовательные ресурсы с целью формирования УУД в обучении английскому языку младших школьников использовались при различных организационных условиях: как на уроках (для фронтальной индивидуальной /парной/ групповой работы), так и для самостоятельной работы обучающихся дома. Анализ реакций и поведения младших школьников убедили нас в правильности избранного пути. Удивление, восхищение, неподдельный интерес к содержанию урока – вот лишь некоторые проявления эмоционального воздействия ЦОР на младших школьников. Работа с ЦОР позволила усилить мотивацию учения, что подтверждается результатами анкетирования обучающихся по методике Н. Г. Лускановой. Снизился уровень школьной тревожности (на 19%) и повысилась успеваемость младших школьников (до 94 %). Кроме того, полученные в ходе диагностического исследования (по методикам Г.В. Репкиной и М. Ступницкой) данные свидетельствуют о повышении уровня сформированности у обучающихся системы универсальных учебных действий.

Таким образом, использование цифровых образовательных ресурсов, являясь актуальным ответом на требования ФГОС нового поколения, способствует эффективности обучения английскому языку младших школьников.

Библиографический список

1. Биболева М. З., Трубанева Н. Н. Особенности итоговой оценки достижений планируемых результатов по английскому языку в начальной школе // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 5. – С. 6–11.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. ; под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.
3. Копылова В. В. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: назначение, структура, требования // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 5. – С. 2–6.
4. Муковникова Е. В. Эффективное использование цифровых образовательных ресурсов на уроке английского языка // Первое сентября. Английский язык. – 2008. – № 4. – С. 4–7.
5. Никитенко З. Н. Формирование универсальных учебных действий – приоритет начального

иноязычного образования // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 6. – С. 4–9.

6. Планируемые результаты начального общего образования / Л. Л. Алексеева, М. З. Биболева и др. ; под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – М. : Просвещение, 2009. – 120 с.

7. Регламент описания ресурсов (Спецификация метаданных и транспорта цифровых образовательных ресурсов) [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://school-collection.edu.ru/files/materials/83/regulation_metadata.doc (дата обращения 25.09.2010)

8. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – М. : Просвещение, 2009. – 59 с.

9. Чудинский Р. М. Цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) в современной системе средств обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.university.ru/j/images/stories/nir/4/chydinsky2.pdf> (дата обращения: 05. 11. 2010).

УДК 373.3.016 : 78 + 373.3.026.9

Кульпина Дарья Семеновна

Чувашский государственный педагогический университет
имени И. Я. Яковлева
dar-mix@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В статье дается теоретическое обоснование педагогических условий, необходимых для развития креативности младших школьников на уроках музыки. Представлены результаты исследования сферы личностного развития как одного из показателей формирования креативности младших школьников.

Ключевые слова: педагогические условия, креативность, младшие школьники, сфера личностного развития, межпредметные связи.

Модернизация системы образования в нашей стране подразумевает разработку новых подходов к обучению, воспитанию и развитию учащихся. Новые потребности общества диктуют спрос на творчески активную личность, способную решать задачи в нестандартных условиях, гибко и самостоятельно использовать приобретенные знания в разнообразных жизненных ситуациях.

Активная жизненная позиция проявляется в отношении личности к окружающей действительности и формируется в процессе различных видов деятельности, и, прежде всего, учения. Младший школьный возраст является важным этапом в развитии ребенка, так как в этот пери-

од имеются большие возможности влияния на его личностное формирование.

К сожалению, существующая система школьного обучения фактически не содержит в себе специальных мер, направленных на последовательное и систематическое выявление и развитие у школьников креативности, продуктивного воображения. В результате чего принято оценивать не сам акт творчества, а его итоговый продукт. Вместе с тем среди важных задач музыкального обучения и воспитания выделяется развитие творческих способностей учащихся, так как эти способности рассматриваются в качестве основы проявления интереса к музыке, реализации в музыкальной

деятельности природного потенциала каждого ребёнка.

В результате изучения теории и практики развития у младших школьников творческих способностей на музыкальных занятиях, были выделены следующие педагогические условия, повышающие эффективность этого процесса: использование различных видов творческой деятельности на музыкальных занятиях; стимулирование творческой активности; учет возрастных особенностей учащихся; реализация комплексного подхода к уроку; использование межпредметных связей на уроке музыки.

Анализ литературы по проблеме креативности позволил нам выделить следующие показатели развития креативности младших школьников на уроках музыки: интеллектуальные способности (восприятие, память, внимание, наглядно-образное мышление); творческое воображение; творческое мышление (оригинальность мышления, гибкость, беглость); сфера личностного развития (любопытность, лидерство, широта интересов, увлеченность, чувство юмора); музыкальные способности (эмоциональная отзывчивость на музыку, музыкальный слух, ритм, музыкальная память).

Апробация разработанной модели развития креативности младших школьников на музыкальных занятиях и выделенных нами педагогических условий совершенствования данного процесса осуществлялась в ходе экспериментальной работы.

Использование различных видов творческой деятельности, в том числе музыкальной, — одно из важнейших педагогических условий развития креативности младших школьников. Музыкальная культура младших школьников формируется в процессе активной музыкальной деятельности. Так, в пении, во время слушания музыки, на занятиях ритмикой, играя на детских музыкальных инструментах, учащиеся знакомятся с произведениями, учатся их понимать, усваивают знания, приобретают навыки и умения, необходимые для их эмоционально-осознанного восприятия и выразительного исполнения. Поэтому чем активнее и разнообразнее деятельность детей на уроке, тем успешнее может осуществляться развитие их музыкальных и творческих способностей, формирование интересов, вкусов, потребностей.

Слушание, или слушание-восприятие музыки является самостоятельным видом деятельнос-

ти на уроке. Во время слушания учащиеся знакомятся с музыкальными произведениями, более сложными по сравнению с теми, которые могут исполнить сами. Педагог создаёт все условия для проявления эмоционального отклика учащихся на музыку. Только потом он подводит их к осознанию содержания произведения, выразительных элементов музыкальной речи и комплекса выразительных средств. Благодаря этому произведение оказывает более сильное воздействие на чувства и мысли детей. У них формируются навыки культурного слушания (слушать произведение до конца, в полной тишине), умение рассуждать о музыке, то есть давать эстетическую оценку её содержанию.

Хоровое пение — один из видов коллективной музыкально-практической деятельности учащихся, который расширяет кругозор учащихся, формирует положительное отношение детей к музыкальному искусству, стимулирует развитие интереса к музыке и к музыкальным занятиям, решает задачи развития слуха и голоса учащихся.

Наряду с другими видами деятельности музыкально-ритмические движения обеспечивают развитие музыкальности, творческих способностей; у школьников формируются навыки коллективных действий. Воспитательное значение движений под музыку проявляется и в том, что они способствуют углублённому освоению музыкального материала урока.

Игра на детских музыкальных инструментах — один из видов коллективной исполнительской деятельности учащихся. Её назначение на уроке — способствовать проявлению и развитию музыкальных способностей ребёнка, обогащать художественный опыт младших школьников, развивать их интерес к исполнительской деятельности. При этом важно эмоциональное отношение детей к музицированию, восприятие звучания отдельных инструментов и усвоение приёмов игры.

Известно, что у младших школьников ярко проявляется творческое начало, они чрезвычайно изобретательны в передаче интонаций, подражании, легко воспринимают образное содержание сказок, историй, песен, музыкальных пьес, им свойственна природная активность, вера в свои творческие возможности. Всё это является ценным источником творческого

развития младших школьников. Творчество активизирует память, мышление, наблюдательность, целеустремлённость, интуицию, что необходимо во всех видах деятельности.

Стимулирование творческой активности – важное педагогическое условие развития музыкальных способностей младших школьников.

В музыкальном творчестве ведущую роль играет синтез эмоциональной отзывчивости и мышления, абстрактного и конкретного, логики и интуиции, творческого воображения, активности, способности быстро принимать решение. Творчество учащихся связано с самостоятельными действиями, умением оперировать известными им музыкально-слуховыми представлениями, знаниями, навыками, применять их в новых условиях, разных видах музыкальной деятельности. Процесс музыкального познания в атмосфере творчества приобретает развивающий характер [2].

Активным средством развития креативности учащихся являются творческие задания. Для активизации инициативы младших школьников учитель может предложить им творческие задания в форме игр, так как игра создаёт на уроке атмосферу непринуждённости, эмоциональной отзывчивости. Постепенное усложнение условий игр, их содержания способствует обогащению музыкального опыта и творческих возможностей учащихся, развивает их самостоятельность.

Для активизации творческих способностей младших школьников при восприятии музыки нами использовались такие задания, как «Нарисуй песню», «Подбери инструмент», «Определи форму», «Выбери линию». В песенном творчестве – это задания «Колыбельная кукле», «Переключка», «Пропой имя», «Закончи песенку», «Сочини песню». В танцевальном и игровом творчестве нами использовались игры «Танец розы», «Кто лучше?», «Отгадай, кто мы», «Обезьянка», «У зеркала», «Игра с платком», «Попробуй, угадай!», «Превращения», «Споём по очереди», «Море волнуется», «Изобрази походку», ритмическая игра «Поезд» и др. Для развития интонационной речевой выразительности давались задания произнести фразу, исполнить песенку или прочитать стихи по-разному, используя как можно больше вариантов. В игре на музыкальных инструментах мы использовали задания «Гроза», «Отзовись, кого зовут», «Кукушка».

На уроках мы также применяли увлекательные песни-игры «Шар», «Колпак». Учащиеся с большим удовольствием выполняли ритмико-двигательные движения под собственное исполнение песен.

На каждом уроке нами использовались импровизации (вокальная, инструментальная, двигательноритмическая) или ее элементы. Импровизация включалась в урок в различных формах: музыкальное приветствие, музыкальное знакомство, музыкальный диалог учителя и ученика, импровизация на звукоподражания, импровизация с использованием стихов и др. Этот вид деятельности привлекает учащихся возможностью воплощения собственного замысла и фантазии, способствует появлению новых интонаций, развивает певческий аппарат, вокально-слуховые навыки, музыкально-слуховые представления.

Учет возрастных особенностей – необходимое педагогическое условие для наиболее рационального развития способностей учащихся младших классов. Детям младшего школьного возраста свойственна большая подвижность, поэтому целесообразно использовать произведения, требующие ритмико-двигательного сопровождения. Использование музыкально-ритмических движений способствует концентрации внимания школьников, особенно в продолжительных по времени музыкальных произведениях. Музыкально-ритмическая деятельность активизирует также развитие общей музыкальности и творческой активности детей.

Безусловно, каждый ребенок – уникальная личность. В то же время в определенном возрасте детей объединяют и общие увлечения. Младшие школьники с радостью слушают веселую, жизнеутверждающую музыку, а также произведения, посвященные героической тематике. Их привлекают пьесы, выражающие их, детский мир, отличающиеся конкретностью, яркостью образов, живым поэтическим содержанием, гибкостью ритмов, простотой и ясностью языка и формы.

Учет психофизиологических возможностей детей данной возрастной группы необходим и при выборе вокального репертуара. В соответствии с возможностями детей песни подбираются несложные, но интонационно выразительные.

Предлагая музыкальный материал для слушания, важно учитывать объём слухового внимания младших школьников. Например, дети шести-семи лет способны внимательно слушать музыку одну-полторы минуты; учащиеся III класса – около трёх минут, четвероклассники уже могут охватить вниманием музыкальный образ, звучание которого длится четыре-пять минут.

Следующим важным педагогическим условием развития музыкальных способностей учащихся является реализация комплексного подхода к уроку, когда все элементы урока подчиняются его теме, теме четверти, года, а сам урок обеспечивает целенаправленное музыкальное развитие учащихся.

Реализация комплексного подхода к уроку возможна на базе хорошей методической подготовки будущего учителя. Она предусматривает осмысление всех видов музыкальной деятельности школьников, чтобы развитие музыкальных способностей осуществлялась во взаимосвязи, один вид деятельности обогащал другой, и каждый урок являлся неотъемлемым звеном целостного процесса музыкального воспитания [2].

Комплексный подход к уроку проявляется, во-первых, в организации единой направленности всей музыкальной деятельности учащихся, ориентированной на раскрытие темы урока. Во-вторых, в реализации триединой дидактической цели, когда в ходе урока решается комплекс задач. Он включает задачи образовательные (расширяются знания о музыкальных формах, жанрах и т. п.), воспитательные (активизируются чувства сопереживания, коллективизма, любви к народной и классической музыке), развивающие (развивается чувство музыкальной формы, представление об её связи с идеей произведения; совершенствуются певческие навыки при исполнении песен в сопровождении и без сопровождения, одностольных и канонов; развивается чувство ритма в движении, игре на простейших музыкальных инструментах; активизируются эмоциональный отклик на музыку и творческие способности). Комплексные занятия могут объединять разные виды художественной деятельности (изобразительную, литературную, музыкальную), которые связаны одной темой.

Поэтому мы считаем, что использование межпредметных связей на уроке музыки явля-

ется необходимым педагогическим условием развития креативности. Такой урок имеет определенные преимущества: повышает мотивацию школьников к творческой деятельности, формирует у них познавательный интерес, развивает устную речь, музыкальные и художественные умения и навыки, способствует развитию у школьников эмоционально-ценностного отношения к миру, позволяет систематизировать знания, способствует развитию эстетического восприятия, творческого мышления, воображения, памяти.

Всестороннее изучение проблемы межпредметных связей имеет большое значение для практической деятельности учителя. Так, Л. - А. Безбородова считает, что межпредметные связи являются не только средством достижения общих социальных целей обучения – всестороннего развития школьника, но и одним из необходимых факторов формирования конкретных педагогических задач, определения общепредметных систем знаний, умений, отношений [1].

Межпредметные связи являются важнейшим фактором оптимизации процесса обучения, повышения его результативности, устранения перегрузки учащихся; служат обогащению и раскрытию творческого потенциала младших школьников.

Экспериментальное исследование проводилось в средней общеобразовательной школе № 18 г. Чебоксары. Всего в исследовании приняло участие 93 учащихся младших классов, разделенных на две группы – контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ).

Результаты исследования одного из показателей развития креативности – сферы личностного развития – мы отразили в таблицах 1 и 2.

Таким образом, на констатирующем этапе эксперимента в контрольной группе высокий уровень развития исследуемого показателя наблюдался у 24% учащихся, средний – у 34,8%, низкий – у 37,6%. В экспериментальной группе высокий уровень определен у 18,3%, средний – у 44,2%, низкий – у 37,5% учащихся.

На заключительном этапе исследования показатели личностного развития в экспериментальной группе оказались выше, чем в контрольной группе: высокий уровень – 27,9% (ЭГ), 25,8% (КГ); средний – 56% (ЭГ), 39,4% (КГ); низкий – 16,1% (ЭГ), 34,8% (КГ).

Таблица 1

**Результаты диагностики сферы личностного развития
на констатирующем этапе эксперимента (в %)**

Личностные характери- стики Уровни	Любознатель- ность		Лидерство		Широта инте- ресов		Увлеченность		Чувство юмора	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	8	8,3	12	45,8	28	8,3	12	8,3	60	20,8
Средний	44	54,2	32	12,5	40	45,8	40	41,7	36	66,7
Низкий	48	37,5	56	41,7	32	45,9	48	50	4	12,5

Таблица 2

**Результаты диагностики сферы личностного развития
на итоговом этапе эксперимента (в %)**

Личностные характери- стики Уровни	Любознатель- ность		Лидерство		Широта инте- ресов		Увлеченность		Чувство юмора	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	12,1	28,5	12,4	51,2	28,2	19,7	13,5	11,3	62,8	28,8
Средний	46,5	64,3	32,8	26,8	40,6	57,9	41,9	64,3	35,2	66,7
Низкий	41,4	7,2	54,8	22	31,2	22,4	44,6	24,4	2	4,5

Показатели высокого и среднего уровней повысились: в экспериментальной группе соответственно на 9,6% и 11,8%, в контрольной – на 1,8% и 1%. Показатели низкого уровня сократились: в экспериментальной группе на 21,4%, в контрольной – на 2,8%. Наблюдение за детьми на музыкальных занятиях с использованием выделенных нами педагогических условий показали, что у школьников значительно повысился интерес к выполнению творческих заданий и школьным занятиям в целом.

Полученные в ходе исследования данные показывают, что реализация представленных педагогических условий (использование различных видов творческой деятельности на музыкальных занятиях, стимулирование творчес-

кой активности, учет возрастных особенностей учащихся, реализация комплексного подхода к уроку, использование межпредметных связей на уроке музыки) способствует наиболее полному развитию креативности учащихся, и, в частности, одного из показателей креативности, – личностной сферы младших школьников.

Библиографический список

1. Безбородова Л. А., Алиев Ю. Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. – М. : Академия, 2002. – 416 с.
2. Дмитриева Л. Г., Черноиваненко Н. М. Методика музыкального воспитания в школе. – М. : Academia, 1998. – 239 с.

ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ ИНТЕГРАТИВНЫХ СВЯЗЕЙ В СОДЕРЖАНИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

В статье рассмотрен один из возможных вариантов технологии обучения русскому языку в школе. На основе системно-структурного подхода к обучению определён главный принцип формирования предметных компетенций, в роли которого выступает метод моделирования интегративных связей в содержании учебного материала.

Ключевые слова: технология обучения, системно-структурный подход, предметно-структурная модель, дидактические структуры, метод моделирования, интегративные связи.

В стандарте образования сформулирован новый, компетентностный, подход к решению проблемы качества обучения: школа должна формировать готовность учащихся использовать усвоенные знания, умения и способы деятельности в реальной жизни на основе собственной системы общечеловеческих ценностей [3]. Такой подход требует внедрения педагогических технологий, разработанных в рамках личностно-ориентированного обучения, а также сочетания идей фундаментализации и прикладной направленности, обеспечения целостной системы знаний на основе выделения в ней основных элементов и связей. Решение обозначенных проблем представляется перспективным в рамках системно-структурного подхода к обучению на основе моделирования объекта изучения. Методы структурного моделирования позволяют упростить задачу изучения объекта и его свойств через исследование внутренней структуры, а именно через изучение отдельных элементов объекта и связей между ними. При использовании моделирования в области преподавания русского языка в средней школе возникает задача разработки адекватных способов использования математического аппарата, которые соответствовали бы специфике объекта изучения в данной предметной области [1, 4, 5, 6, 8].

Чтобы достичь поставленных целей, недостаточно представить предмет в виде совокупности моделей, в которых фиксируется теоретическое содержание. Для осознанного усвоения знаний и достижения компетентностного уровня образования важно, чтобы учащиеся самостоятельно создавали эти модели и оперировали ими в разных учебных ситуациях. В рамках использу-

емых сегодня в школе технологий механизмы такого моделирования не раскрыты. Учащиеся, как правило, работают с готовыми моделями теоретического содержания предмета.

Цель статьи – показать необходимые и достаточные условия организации процесса обучения учащихся на основе моделирования объекта изучения в соответствии с главными целями образования.

Достижение основных целей обучения русскому языку предполагается через формирование предметных компетенций: коммуникативной, лингвистической (языковой) и культуроведческой. Разработка эффективных методов формирования основных компетенций в первую очередь должна быть направлена на достижение главной цели обучения русскому языку в школе, которая определена в стандарте образования как формирование функциональной грамотности в области русского языка [3]. Под функциональной грамотностью в области русского языка понимается способность человека связно излагать свои мысли в речи и на письме, используя имеющиеся языковые средства. Становление функциональной языковой грамотности – чрезвычайно сложный процесс, который является результатом овладения учащимися лингвистической и языковой компетенцией и в то же время представляет собой одну из важнейших сторон речевого развития учащихся [7].

Наши наблюдения показали, что формирование речевых умений учащихся на компетентностном уровне происходит через осознанное овладение ими знаниями о сущности и устройстве языка, которые составляют теоретическое «ядро» лингвистической компетенции. Поэтому возникает задача определить, какие лингвистические

знания будут необходимыми и достаточными для того, чтобы учащиеся на их основе создавали модель теоретического компонента как объекта изучения в единстве его элементов и связей, тем самым овладевали предметными (прикладной компонент) и надпредметными (развивающий компонент) способами деятельности [7].

В связи с тем что умения и навыки учащихся формируются на основе овладения ими теоретическим компонентом компетенции, данный компонент необходимо представить как систему «объект изучения», структуры которой можно разделить на научные и дидактические [5]. С помощью дидактических структур научные структуры представляются в том виде, в каком система «ученик» способна их воспринимать. Главными дидактическими средствами в нашей технологии являются структурная модель объекта изучения и система заданий, на основе которых учащиеся самостоятельно создают модели языковых явлений и в процессе этого овладевают основными способами лингвистического анализа.

При разработке предметно-структурной модели мы опирались на общие правила моделирования, которые позволяют обозначить движение от номинации объекта изучения («чёрного ящика») к созданию его структурной модели [1]. Структурная модель объекта будет выполнять свою дидактическую роль в том случае, если выделенные элементы и связи будут необходимыми и достаточными по отношению к поставленной дидактической цели [2, 5, 6, 8, 9].

Для технологического обеспечения процесса обучения русскому языку необходимо пройти следующие этапы: 1) создание содержательной модели темы (концептуальная постановка задачи), включающей: а) определение целей изучения новой темы в общем виде; б) составление перечня знаний, умений и обобщённых способов умственной деятельности учащихся, формируемых при изучении новой темы; в) определение показателей уровня сформированности компетенции; 2) создание структурной модели теоретического компонента новой темы; 3) составление заданий входного и итогового контроля по новой теме; 4) определение этапов введения новых понятий: 1-й этап – анализ: выявление существенных признаков явления (создание модели состава) и определение

связей между ними (создание модели структуры); 2-й этап – синтез: создание структурной модели новой темы; 3-й этап – вписывание модели новой темы в модель раздела и в модель теории предмета; 5) создание в каждой теме системы заданий по формированию предметных компетентностей учащихся.

Одной из главных составляющих технологии обучения являются показатели уровня сформированности компетентности. Система показателей определяется системой компонентов данной компетенции и направлена на выявление уровня усвоения знаний, умений и способов деятельности по новой теме. Данные показатели, в свою очередь, конкретизируют цели обучения. Показателями уровня сформированности лингвистической компетенции в нашей технологии являются: 1) знание теоретического компонента (знание и понимание нового понятия, основных правил его употребления, создание модели нового понятия); 2) умение анализировать языковой материал с опорой на новое понятие; 3) умение найти и исправить нарушения (ошибки) в употреблении нового языкового средства; 4) умение объяснить причину ошибки; 5) умение определить роль данного языкового средства в речи; 6) умение применить новое языковое средство в речевой деятельности; 7) умение оценить эффективность своей деятельности. Важной особенностью технологии является то, что данная система показателей позволяет отслеживать уровень сформированности лингвистической (языковой), коммуникативной и культуроведческой компетенций в их взаимосвязи.

Система заданий в разработанной нами технологии несёт особую дидактическую нагрузку. В ходе выполнения этих заданий учащиеся должны создать логически завершённую по содержанию модель нового явления, которая в свою очередь входит в качестве модуля в общую структурную модель объекта. Данная система заданий разработана нами в соответствии с вышеуказанными показателями уровня сформированности лингвистической компетентности учащихся: 1-й вид – задания на выявление существенных признаков нового понятия и правил его употребления (создание модели); 2-й вид – задания на отработку умения анализировать языковой материал

с опорой на новое понятие; 3-й вид – задания, развивающие умение выявить и исправить ошибки в употреблении нового языкового средства; 4-й вид – задания на отработку умения объяснить причины нарушений в употреблении языкового средства; 5-й вид – задания, предполагающие овладение умением определять роль данного средства в речи; 6-й вид – задания, формирующие умения применять новое языковое средство в речи; 7-й вид – задания на отработку умения оценивать эффективность своей деятельности. Каждый последующий вид заданий является «ступенькой» в постижении учащимися модели объекта изучения.

Особо следует выделить задания 1-го вида, которые мы назвали базовыми системообразующими заданиями. Для них специально подбирается языковой материал, который позволяет выявлять иерархию изучаемых понятий и связанных с ними умений, а также создавать структурную модель нового явления. Это, в свою очередь, даёт возможность организовать деятельность учащихся в поисково-исследовательском ключе, представляя каждое задание в виде лингвистической задачи. Полученную в ходе анализа и синтеза нового понятия модель учащиеся заносят в специальную тетрадь (словарь-справочник или его электронную версию), в которой формируется база данных (моделей) для создания комплекса структурных моделей темы или раздела в целом.

Диагностика обученности учащихся в нашей технологии направлена на выявление уровня сформированности каждого компонента лингвистической и остальных компетенций в отдельности в соответствии с описанными выше показателями. Завершающим звеном в технологии обучения является анализ результатов контроля с целью обнаружения недочётов во всех элементах дидактических структур. Это необходимо для разработки системы мер по корректровке (улучшению) как результатов обучения, так и самой технологии. Главное же назначение этапа рефлексии в данной технологии – определить, насколько установленные учащимися связи являются необходимыми и достаточными для создания у них целостного представления об объекте изучения.

В качестве примера покажем отдельные компоненты темы «Предлог». Вначале создаём содержательную модель темы, в которой

указаны все основные лингвистические понятия, системно связанные с понятиями новой темы. Это позволяет самому учителю увидеть тему в целом и наметить варианты закрепления изученного ранее. Ученики также не только знакомятся с новым явлением, но и, вписывая новый материал в уже имеющуюся у них систему знаний, углубляют свои представления об иерархическом строении языка, отрабатывают умение характеризовать языковое явление на основе установления системных связей в языке. В эту модель мы также включаем полный перечень знаний, умений и способов деятельности, которые должны усвоить учащиеся в ходе изучения данной темы. Тематический план составляется таким образом, чтобы, с одной стороны, показать логику нового явления, а с другой – создать условия для осознанного овладения учащимися новым материалом.

Процесс обучения важно организовать таким образом, чтобы программные знания и умения учащихся стали осознанной целью и планируемым результатом их деятельности. Для выполнения этого условия изучение нового материала мы начинаем с проверочной работы. Такой «входной» контроль даёт возможность зафиксировать уровень знаний и умений учащихся, которыми они уже должны обладать к началу знакомства с новой темой. Материал проверочной работы служит для учащихся хорошим подспорьем для составления плана изучения новой темы и определения целей предстоящей деятельности. Содержание заданий «входного» контроля определяется таким образом, чтобы максимально охватить все знания и умения, предусмотренные программой при изучении данной темы, и в то же время сделать их «измеряемыми». По окончании изучения темы эту же работу мы даём в качестве «выходного» контроля. Затем учащиеся сравнивают результаты выполнения обеих работ, выявляют как продвижение в теме, так и пробелы в своих знаниях, составляют индивидуальный план устранения пробелов.

Поясним включение в тематический план первого пункта. Изучение темы желательно начинать с выявления уровня знаний и умений учащихся, которые они получили по данной теме в начальной школе. Перед изучением темы учащиеся напишут, что они знают о предлоге и какими умениями они владеют; укажут, что они

Содержательная модель темы «Предлог»

№ п/п	Разделы темы	Основное содержание темы
I. Основные понятия		
1.	Язык как система	язык и речь; знак и значение; устройство языка.
2.	Разделы лингвистики	а) лексическое значение, синонимы; б) грамматическое значение, общее грамматическое значение, грамматические признаки; в) морфология, часть речи, самостоятельные части речи, служебные части речи, существительное, наречие, деепричастие, предлог, союз, частица; г) словосочетание, предложение, член предложения (синтаксическая роль слова); д) морфемика, приставка, суффикс, однокоренные слова, формы слова.
3.	Речь	а) орфография, орфограмма; б) стили речи; в) норма употребления в речи.
II. Знания, умения, способы деятельности учащихся		
1.	Знания	1) служебные части речи; 2) общее грамматическое значение предлога; 3) группы предлогов по значению; 4) группы предлогов по строению; 5) группы предлогов по происхождению: непроизводные и производные; 6) производные предлоги: образование, отличие от омонимичных частей речи, правописание; 7) нормы употребления предлогов в речи; 8) морфологический разбор предлога; 9) понятие о предлогах – синонимах.
2.	Умения	1) делать морфологический разбор предлога; 2) узнавать и находить в тексте непроизводные предлоги; 3) определять по совокупности признаков производные предлоги и отличать их от самостоятельных частей речи; 4) писать непроизводные и производные предлоги в соответствии с орфографическими правилами; 5) употреблять предлоги с нужным падежом в зависимости от главного слова словосочетания (<i>отзыв о книге – рецензия на книгу</i>); 6) правильно строить словосочетания с предлогами <i>благодаря, согласно, вопреки</i> ; 7) пользоваться в деловом и разговорном стилях речи предлогами-синонимами.
3.	Способы деятельности	1) знать и применять порядок отнесения слова к предлогу как служебной части речи; 2) знать и применять порядок отнесения слова к производному предлогу.
III. План изучения темы «Предлог»		
	Основные этапы	1. Повторение изученного о предлоге в начальной школе. 2. Входной контроль. 3. Служебные части речи, их отличие от самостоятельных. Составление плана изучения темы вместе с учащимися. 4. Роль предлога в языке (общее грамматическое значение предлога). 5. Группы предлогов по значению. 6. Группы предлогов по строению. 7. Группы предлогов по происхождению. 8. Производные предлоги: образование, отличие от омонимичных частей речи, правописание. 9. Морфологический разбор предлога. Определение предлога (создание модели предлога). Сводная таблица предлогов. 10. Нормы употребления предлогов в речи. 11. Выходной контроль (промежуточный контроль). 12. Итоговый контроль (в середине изучения следующей темы).
IV. Входной (выходной) контроль		
1.	Язык как система	1. Что такое язык? 2. Что такое речь?
2.	Теория языка	1. Что такое морфология? 2. Что такое части речи? 3. На какие группы делятся части речи? 4. Назовите все части речи и приведите по одному примеру. 5. Как определить часть речи? 6. Что такое предлог? 7. Какую роль выполняет предлог в речи?

Окончание табл. 1

№ п/п	Разделы темы	Основное содержание темы
3.	Практика языка	<p>1. Переписать (с доски или с карточки) словосочетания, найти предлоги, подчеркнуть вместе с существительным как член предложения, указать падеж: мечтать о скорой встрече; улыбка заиграла на её лице; бродить по заснеженному парку; выступать в самом красивом здании; встретиться на центральной площади; надеяться на собственные силы.</p> <p>2. Переписать (с доски или с карточки) предложения, раскрывая скобки, объяснить правописание созвучных слов. Не всякая (без)дна (без)дна. Действуешь (на)удачу – не рассчитывай (на)удачу. Ты (с)той (с)той стороны, а я с этой. Мяч покати́лся в огоро́д, (до)кати́лся (до)воро́т, (под)кати́лся (под)воро́та, (до)бежа́л (до)поворо́та. Очертания домов растаяли (за)мутной (за)весой дождя.</p> <p>3. Записать под диктовку и определить часть речи однокоренных слов: временный, времечко, повременив, временами, временно, во время холодов.</p> <p>4. Записать под диктовку и определить все части речи в предложениях. В течение всего лета шли проливные дожди. В течении горной реки было много изгибов. Мимо нас промчался скорый поезд. Автобус прошёл мимо. Несмотря на все их недостатки, люди больше всего достойны любви. Ни на кого не смотря, она быстро выбежала из дома.</p> <p>5. Составить со словами <i>внутри</i>, <i>против</i> по два предложения: в одном каждое из слов должно быть предлогом, а в другом – самостоятельной частью речи.</p> <p>6. Записать под диктовку и указать словосочетания: во время урока; в течении реки; в течение суток; вокруг школы; шёл вдоль реки; обошёл вокруг.</p> <p>7. Записать под диктовку, найти и подчеркнуть речевые ошибки, попытаться указать причину ошибки. По приезду в город мы навестили своих друзей. В школе объявлен конкурс о лучшем сочинении. Учащиеся пришли со школы раньше обычного. Иногда трудно различить врагов от друзей. Учения начались утром согласно приказа. Благодаря болезни я не пошёл в школу.</p> <p>8. Записать предложения, выбирая подходящий предлог. Я несколько раз прочитал параграф в учебнике (с целью, для) успешного выполнения контрольной работы. Всем учащимся были сделаны прививки (с целью, для) предотвращения эпидемии гриппа. (Ввиду, из-за) плохой погоды урожай не был убран вовремя. Мы не собрали ягоды на огороде (ввиду, из-за) проливного дождя.</p> <p>9. Восстановить четверостишие А. С. Пушкина, используя слова в скобках: Кавказ, мною, один, выши́на, стою, снегами, края стремнины, о́рёл, отдалённый, подня́вшись, вершины́, парит, недви́жно, мной, наравне (по́до, в, на́д, у, с, со).</p>

знают и умеют, с их точки зрения, не очень хорошо. Возможны следующие задания: 1) найти в предложенном тексте все предлоги; 2) составить для себя памятку «Что я делаю, чтобы найти предлог»; 3) подобрать небольшой текст: а) с предлогами, известными с начальной школы; б) с предлогами, известными с начальной школы и неизвестными для большинства учащихся; в) с предлогами (известными и неизвестными) и словами, с которыми можно спутать предлоги. Подобные задания помогут выявить пробелы в знаниях учащихся и наметить пути их устранения в ходе изучения темы уже на новом уровне.

Таким образом, в данной технологии обучения русскому языку в качестве системообразующего фактора выступают модель объекта изуче-

ния и система специальных заданий, которые позволяют учащимся выявлять, фиксировать и иерархически упорядочивать причинно-следственные связи между элементами предметной компетенции в соответствии с главными целями образования на современном этапе. Технология обучения на основе моделирования учащимися интегративных связей в содержании учебного материала позволяет осуществлять компетентностный подход к обучению и формировать когнитивные структуры учащихся, обеспечивая устойчивость данных структур.

Библиографический список

1. Введение в математическое моделирование : учеб. пособие / под ред. П. В. Трусова. – М. : Логос, 2004. – 440 с.

2. Габдуллина М. В. О варианте предметно-структурной модели объекта изучения для социально-гуманитарных дисциплин в средней школе. [Электронный ресурс] // ЧГПУ: [сайт Челябинского государственного педагогического университета]. – Режим доступа: http://www.cspu.ru/uchenomu/magazines/2010_2.pdf.

3. Концепция государственного стандарта общего образования [Электронный ресурс] // ФГОС: [сайт Института стратегических исследований в образовании Российской академии образования]. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=261>.

4. Кохановский В. П. Основы философии науки : учеб. пособие для аспирантов / В. П. Кохановский, Т. Г. Лешкевич, Т. П. Матяш, Т. Б. Фатхи. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 608 с.

5. Лебедева И. П. Математическое моделирование в педагогическом исследовании : монография. – СПб ; Пермь, 2003. – 122 с.

6. Пехлецкий И. Д. Количественный анализ и структурные модели в процессе обучения : учеб. пособие. – Л. ; Пермь, 1983. – 58 с.

7. Региональный образовательный стандарт по русскому языку для общеобразовательных учреждений Пермской области: проект / под ред. Т. Б. Трошевой. – Пермь, 2001. – 82 с.

8. Тестов В. А. Стратегия обучения математике. – М. : Технологическая Школа Бизнеса, 1999. – 304 с.

9. Чуприкова Н. И. Умственное развитие и обучение: психологические основы развивающего обучения. – М. : АО «Столетие», 1995. – 189 с.

УДК 74.100.44

Ларина Елена Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент
Дальневосточный государственный гуманитарный университет, Хабаровск
ella_rina@mail.ru

ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ИНТОНАЦИОННЫЕ ОШИБКИ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ

Современное представление о типологических ошибках письма и чтения, обусловленных несформированностью интонационной стороны речи у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: интонационная сторона речи, письменная речь, типологические функционально значимые просодико-интонационные ошибки письма и чтения, общее недоразвитие речи, стертая форма дизартрии.

На современном этапе развития теории и практики специального образования особое внимание уделяется переосмыслению концептуальных подходов к обучению и воспитанию детей с общим недоразвитием речи (ОНР) и совершенствованию содержания их обучения в целях повышения эффективности коррекционного воздействия и успешной социализации.

Речевая деятельность детей возможна при условии владения языковой, в частности интонационной стороной речи, которая отражает национальную специфику передачи смысла при помощи просодических средств. Процессы речевого восприятия и производства характеризуются «настройкой» на интонационный «ключ» (В.Б. Касевич), которая определяется семантикой высказывания и реализуется в виде интонационного контура (В.С. Нефедьева). *Интонаци-*

онная сторона речи представляет собой надсегментную сторону языковой системы, которая накладывается на сегментную сторону (звуки, слоги, слова и пр.), объединяя и членивая речевой поток в соответствии со смыслом передаваемого сообщения и одновременно выражая эмоционально-экспрессивные оттенки высказывания. Восприятие речи определяется единством смыслового содержания и интонационного строя (В.А. Артемов). Интонация – это одна из особенностей речи, при помощи которой люди, пользуясь лексикой и грамматическим строем языка, придают мысли, выраженной в предложении, достаточную законченность. Она минимизирует затраты на передачу информации с целью достижения успешной коммуникации.

М.А. Виллер, В.В. Виноградов, Г.М. Кузнецова, П.С. Кузнецов, Е.А. Попова, рассматривая

вопросы синтаксиса предложения, отмечают, что интонационными средствами устанавливаются коммуникативное значение слова в предложении, определяется членение предложения и осуществляется его внутреннее единство. Интонация участвует в определении членов предложений, в указании коммуникативных типов и видов предложений, в выяснении в предложении его коммуникативной, синтаксической и модальной стороны (В. А. Артемов, Н. И. Жинкин, Г. Н. Иванова-Лукьянова, А. Ф. Ломизов, Н. Д. Светозарова, Г. П. Фирсов, Л. К. Цеplitис, Н. В. Черемисина, Л. В. Щерба) [2, 4].

В специальных исследованиях *общее недоразвитие речи* рассматривается как различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов звуковой и смысловой стороны речи; *стертая форма псевдобульбарной дизартрии* как сложный синдром органического генеза, сопровождающийся неврологическими, психологическими и речевыми симптомами (Е. Ф. Архипова, Г. В. Гуровец, Р. Е. Левина, Г. В. Чиркина). Ведущим в структуре речевого дефекта при стертой дизартрии являются нарушения звукопроизношения и интонационной стороны речи (Е. А. Артемова, Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова, И. П. Панченко). Данная патология сказывается на развитии психической деятельности, ограничивает коммуникативные потребности детей, препятствует овладению знаниями, негативно влияет на итоговое качество продуктов письменной речи.

В настоящее время *письменная речь* понимается как сложная речевая деятельность, осуществляющая изложение связного высказывания или законченной мысли в письменной форме (Л. С. Цветкова). В понятие «письменная речь» в качестве равноправных составляющих входит чтение и письмо. Письмо определяется как знаковая система фиксации речи, позволяющая передавать информацию с помощью графических элементов. Чтение как сложный навык, усвоение которого происходит в процессе обучения, представляет собой узнавание и воспроизведение звуков речи, обозначенных буквами.

У младших школьников с общим недоразвитием речи со стертой дизартрией процесс овладения письмом и чтением затруднен (И. Б. Карелина, О. А. Токарева). У детей на письме отмечаются специфические ошибки – сложности

графического маркирования синтаксической структуры предложения, отсутствие знаков препинания; при чтении – ошибочный выбор интонационной конструкции, отсутствие четкой границы паузации. С лингвистической точки зрения (Е. А. Брызгунова, Г. Н. Иванова-Лукьянова, И. Г. Торсуева, Л. К. Цеplitис) и коррекционной педагогической позиции (Т. А. Алтухова, И. Н. Карачевцева, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, А. К. Маркова) указанные типологические трудности связаны с нарушением фиксации на письме особенностей интонации [1, 3].

С целью выявления типологии ошибок в письменной речи, обусловленных несформированностью интонационной стороны речи у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня со стертой дизартрией было организовано экспериментальное исследование. В нем приняло участие 60 учащиеся младших классов с изучаемым речевым нарушением. Эмпирическое исследование проходило в 2006–2009 годах на базе логопедических пунктов школ Хабаровского района и города Хабаровска. Оно включало скрининг-диагностику интонационной стороны речи в устной и письменно-речевой деятельности, при этом использовался математико-статистический анализ и интерпретационный (количественно и качественный) методический прием обработки полученных данных. Результаты констатирующего обследования младших школьников с ОНР III уровня со стертой дизартрией свидетельствовали о несформированности у них интонационной стороны речи, а также определенных операций процесса чтения и письма с преобладанием типологических просодико-интонационных ошибок (термин Л. Н. Галкиной, Е. В. Наумовой). Под *функционально значимыми просодико-интонационными ошибками устной речи* мы понимаем неадекватное функционирование компонентов интонации в диалоге и монологе, искажающих смысл высказывания и существенным образом влияющих на коммуникацию. Под *типологическими функционально значимыми просодико-интонационными ошибками чтения* – нарушение выразительности, отсутствие целостного восприятия и осмысления текста. Под *типологическими функционально значимыми просодико-интонационными ошибками письма* – нарушение фиксирования на письме фонологически

значимых особенностей интонации, которое выражается в типичных семантико-синтаксических и пунктуационных нарушениях.

Эмпирические наблюдения показали, что у детей с общим недоразвитием речи со стертой дизартрией диагностируется следующие специфические особенности несформированности интонационной выразительности речи: 1) не используются средства речевой выразительности; 2) затруднения в смысловом оформлении фразы; 3) нарушения интонационной выразительности движений (пантомимика, мимика, жест); 4) затруднения в сопровождении спонтанной речи выразительными движениями пальцев рук; 5) неадекватность внешней реакции во время высказывания; 6) дыхательные, голосовые, дикционные несовершенства.

В письменных работах детей (слуховой диктант, изложение, сочинение) достаточно распространены стойкие типологические ошибки (функционально значимые просодико-интонационные ошибки письма): 1) ошибочный выбор пунктуационного знака в конце предложения (точка, вопросительный знак, восклицательный знак); 2) отсутствие обозначения заглавной буквы в начале предложения (написание со строчной буквы) или выделение другого слова заглавной буквой; 3) нарушения отграничения речевых единиц на уровне предложения, когда знак препинания выпадает или обозначается в другом месте.

При чтении подготовленных текстов, ответов на вопросы по прочитанному тексту и пересказу у испытуемых детей выделяется ряд типологических ошибок выразительности (функционально значимые просодико-интонационные ошибки чтения): 1) чтение предложений без учета пунктуационного знака (запятая, точка, вопросительный знак, восклицательный знак); 2) ошибочное прочтение интонационных конструкций, выражающих повествовательную, восклицательную и вопросительную интонацию; 3) нарушение отграничения речевых единиц на уровне фразы, отсутствие четкой границы межсинтагменной паузации; 4) несоответствие окраски голоса характеристике пер-

сонажа; 5) отсутствие выделенности или неправильно переданное логическое ударение; 6) низкая или чрезмерная интенсивность голоса; 7) быстрый (превышающий средний, ускоренный), медленный (ниже среднего, замедленный) или патологически ускоренный или замедленный темп чтения; 8) не понимание смысла предложения, абзаца и целого текста.

Проведенное исследование позволяет вести речь о том, что несформированность интонационной выразительности речи у младших школьников с ОНР, имеющих стертую форму дизартрии, приводит к специфическому нарушению письма и чтения. Поэтому появилась необходимость совершенствования традиционного подхода к коррекции нарушений письменной речи у учащихся с ОНР в направлении формирования интонационной стороны речи в сочетании с традиционным логопедическим воздействием. Считаем, что обозначенная возможность надсегментной стороны речи и ее роль в нормативном освоении устной и письменной речевой коммуникации является неоспоримой. Понимание данных проблем велико для практикующих логопедов, поскольку своевременная диагностика и коррекция типологических нарушений чтения и письма, обусловленных несформированностью интонационной стороны речи, будет являться одним из условий успешной социализации детей с речевыми нарушениями и повышения качества общего и специального образования.

Библиографический список

1. Алтухова Т. А., Карачевцева И. Н. Организация обследования смыслового компонента чтения младших школьников с общим недоразвитием речи // Практическая психология и логопедия, 2006. — № 1(18). — С. 32–43.
2. Иванова-Лукиянова Г. Н. Культура устной речи: Интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм : учеб. пособие. — М., 2000. — 200 с.
3. Торсува И. Г. Интонация и смысл высказывания. — 2-е. изд., испр. — М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. — 112 с.
4. Черемисина Н. В. Законы и правила русской интонации : учеб. пособие. — М. : Флинта; Наука, 1999. — 520 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

Басов Николай Федорович

доктор педагогических наук, профессор
Костромской государственной университет имени Н. А. Некрасова
ipp@ksu.edu.ru

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Статья посвящена характеристике научно-исследовательской деятельности студентов как средства формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров социальной работы. Раскрыты принципы подготовки обучаемых к научно-исследовательской деятельности, ее основные свойства, проанализирована система научно-методического обеспечения этого направления вузовской работы.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность будущих бакалавров социальной работы, профессиональная компетентность, дескрипторы, научное общество студентов, студенческие гранты и др.

Нестабильная социально-экономическая ситуация в России характеризуется возрастанием социальной напряженности, резким падением жизненного уровня населения, распадом системы ценностей.

Эти кризисные процессы, обострившие социальные проблемы населения, активизировали деятельность по оказанию социальной помощи различным группам населения. В таких условиях возникает необходимость в новых структурах, которые способны компенсировать функции, утраченные социумом в результате реформ.

Одной из таких структур является социальная работа как институт социальной поддержки различных категорий населения. В связи с этим возрастают требования к профессиональной деятельности социальных работников.

Необходимость совершенствования профессиональной подготовки кадров в этой сфере объясняется также сложностями перестройки системы высшего профессионального образования – переходом на многоуровневое образование.

Вступающий в силу Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения (2011), сформулировал совокупность требований, обязательных при реа-

лизации основных образовательных программ (ООП) бакалавриата по направлению подготовки 040400 «Социальная работа». Учитывая высокие требования общества к социальной работе вообще и подготовке кадров для социальной сферы, в частности, новый Госстандарт ориентирован на компетентностный подход к оценке качества социального образования, что соответствует доминирующей международной тенденции развития образования, расширяет возможности трудоустройства, мобильности социальных работников с высшим образованием.

Подготовка будущих бакалавров социальной работы нацелена на выполнения профессиональной деятельности в системе социальной защиты населения, связанной с предоставлением помощи людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, что предполагает выполнение многообразных видов деятельности. Наряду с социально-технологической, организационно-управленческой, социально-проектной Госстандарт предполагает подготовку обучаемых и к исследовательской деятельности, которая рассматривается как профессиональная обязанность социального работника. Это отражено не только в Кодексе этики социального работника, но и закреплено во многих официальных документах,

в том числе в квалификационных требованиях к социальному работнику.

В результате обучения в вузе выпускник должен овладеть следующими исследовательскими профессиональными компетенциями: быть способным исследовать особенности культуры социальной жизни, благополучия, поведения в социальной сфере различных национально-этнических и половозрастных, а также социально-классовых групп (ПК-13); владеть способностью анализа специфики социокультурного пространства, инфраструктуры обеспечения социального благополучия представителей различных общественных групп (ПК-14); быть способным выявлять, формулировать и разрешать проблемы в сфере психосоциальной, структурной и комплексно ориентированной социальной работы, медико-социальной помощи (ПК-15); быть способным определять научную и практическую ценность решаемых исследовательских задач в процессе обеспечения социального благополучия (ПК-16); быть готовым к систематическому использованию результатов научных исследований для обеспечения эффективности деятельности социальных работников, профессиональной поддержки благополучия различных слоев населения, обеспечения их физического, психического и социального здоровья (ПК-17); быть способным составлять практические рекомендации по использованию результатов научных исследований (ПК-18) и др.

Новый Госстандарт третьего поколения учел имеющихся в вузах опыт организации научно-исследовательской деятельности, а также разработки отдельных аспектов этой проблемы Т. П. Дьячек, Л. В. Куриленко, Р. М. Куличенко, А. И. Тимонина, В. А. Фокина, Н. Б. Шмелевой и многих др.

Таким образом, в настоящее время наиболее востребованными становятся не просто высококвалифицированные специалисты, а профессионалы, способные самостоятельно ориентироваться в потоке меняющейся информации, способные сравнивать, анализировать, обобщать, находить оптимальные варианты решений, то есть проводить исследования в конкретных сферах деятельности.

Для будущих социальных работников с высшим образованием все больше значение приобретают также качества личности, как готовность к самоуправлению, креативность, способность осуществлять поисковую деятельность, приобретать новые знания, видеть перспективы и планировать стратегию развития социальной сфе-

ры. В связи с этим активная научно-исследовательская деятельность студентов может обеспечить подготовку высокопрофессиональной творческой личности, способной к эффективной профессиональной деятельности.

Поэтому становится актуальной разработка механизмов и технологий формирования готовности к научно-исследовательской деятельности как средства формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров социальной работы.

Анализ научной литературы и исследований дает возможность определить сущностные характеристики научно-исследовательской деятельности студентов: это вид творческой познавательной деятельности, направленной на овладение студентами самостоятельной теоретической и экспериментальной работой, современными методами научного исследования, техникой эксперимента (М. И. Колдина, С. М. Маркова).

В связи с этим научно-исследовательская деятельность социального работника с высшим образованием представляет собой форму отражения социальной действительности, вид познавательной деятельности, процесс целенаправленного поиска, изучения объектов социальной сферы и выработки новых научных знаний о социальной действительности.

Научно-исследовательская деятельность бакалавра преследует цель превышения качества социальной работы, развитие системы профессионального социального образования, всей социальной сферы.

Многие специалисты сущность научно-исследовательской деятельности будущих бакалавров социальной работы определяют как вид познавательной деятельности, процесс целенаправленного поиска обучаемых, изучения содержания объектов социальной действительности и выработки новых научных знаний о социальной работе.

К принципам подготовки будущих бакалавров социальной работы к научно-исследовательской деятельности можно отнести принцип системности, непрерывности, научности, инновационности, прогностичности, социально-экономической обусловленности содержания подготовки и др.

Одним из принципов успешной организации научно-исследовательской деятельности будущих бакалавров социальной работы является непрерывность развития данного направления, которая обеспечивается организацией научно-исследовательской работы студентов

в учебной и во внеучебной деятельности, а также во время практик.

В соответствии с этим выделяют некоторые свойства научно-исследовательской деятельности: целенаправленность, поиск нового, системность, строгая объективность, воспроизводство, доказательность, обоснованность обобщений и выводов.

В процессе организации научно-исследовательской работы будущих бакалавров социальной работы важное значение приобретает создание нескольких подсистем этого процесса: научно-исследовательская деятельность обучающихся в процессе учебной, во время внеучебной деятельности, включение студентов в научно-производственную, инновационную деятельность во время учебных и производственных практик.

В связи с этим важно иметь в вузе систему научно-методического обеспечения научно-исследовательской деятельности студентов. В первую очередь это обуславливает необходимость специальной подготовки к научно-исследовательской деятельности будущих бакалавров социальной работы в процессе профессионального обучения в стенах вуза.

Организационное и методическое обеспечение подготовки обучающихся к исследовательской деятельности базируется на основе усвоения некоторых дисциплин гуманитарного, социального и экономического цикла: история (1 семестр), дающая представление о всеобщих законах и этапах развития человечества; философия (3 семестр), раскрывающая философско-мировоззренческие позиции мыслителей разных эпох; социология (3 семестр), объясняющая принципы развития социума, утверждающая значимую роль социальных факторов в развитии человека; культурология (2 семестр), подчеркивающая связь социальной деятельности с культурно-историческими условиями развития общества. Профессиональный цикл: теория социальной работы (1 семестр), раскрывающая главные понятия категориального строя социальной работы как науки, объясняющая концепции, теории, механизмы, закономерности, движущие силы, условия и факторы развития социальной деятельности; история социальной работы (2 семестр), дающая представления о законах, принципах, этапах исторического развития социальной работы как отрасли знаний, профессиональной деятельности, науки.

Все указанные знания являются необходимой базой для овладения обучающимися основами методов исследования в социальной работе.

Кроме того, в результате освоения предшествующих дисциплин (модулей), обучающиеся должны уметь анализировать и сопоставлять различные теоретические взгляды; логично думать и выстраивать программу устного высказывания; отстаивать личностную позицию; использовать навыки публичной речи, корректно вести дискуссию; адекватно использовать информационно-коммуникативные технологии.

Обучающиеся должны быть готовы к получению, хранению и переработке информации; работе с компьютером; продуктивному взаимодействию с преподавателем и студенческой группой; проявлению креативности в процессе учебных занятий и др.

Системообразующим компонентом содержания подготовки к научно-исследовательской деятельности выступает курс «Методы исследования в социальной работе», основной целью которого является развитие позитивного отношения к научно-исследовательской деятельности бакалавра социальной работы, понимания ее сущности и структуры.

Освоение дисциплины «Методы исследования в социальной работе» открывает возможность для междисциплинарного подхода в изучении дисциплин, рассчитанных на подготовку бакалавров социальной работы, для осмысления в новом, нетрадиционном ракурсе таких учебных дисциплин как «Технология социальной работы», «Проектирование и прогнозирование в социальной работе», «Управление в социальной работе». Это позволяет отразить существенную междисциплинарность исследований в социальной сфере как методологический принцип.

Этот курс необходим также для успешного проведения исследований в рамках выпускной квалификационной (бакалаврской) работы и ее грамотного оформления.

В результате освоения курса «Методы исследований в социальной работе» обучающийся должен демонстрировать следующие результаты образования:

1) знать: тезаурус методики исследований в социальной работе (категориально-понятийный аппарат); известных исследователей, которые внесли существенный вклад в развитие теории исследований проблем социальной работы; логику развития исследований проблем социальной работы; основные направления и проблемы исследования социальной работы с точки зрения различных научных концепций и теорий; социальные

проблемы различных категорий населения и пути их изучения.

2) уметь: работать с научной, учебной литературой; конспектировать монографии ученых; творчески перерабатывать полученную информацию; анализировать различные социальные явления с точки зрения наиболее адекватных научных подходов; использовать основные методы исследования проблем социальной работы; обрабатывать и интерпретировать научные данные; оформлять результаты научного поиска в форме исследовательской работы, отчета, статьи, методических рекомендаций.

Очень важно, что рассматриваемый курс «Методы исследований в социальной работе» кроме типологий исследований в социальной работе, измерения социальных характеристик, организации исследования, методов сбора и анализа данных, обращает внимание студентов на особенности выполнения письменных научных работ: курсовых и выпускных.

Известно, что в мировой практике результаты обучения будущих бакалавров социальной работы могут быть заданы в виде дескрипторов – описания того, что должны знать, понимать и /или уметь обучаемый по завершению основной образовательной программы (ООП). Дескрипторы используются и в России применительно к компетентностной модели бакалавра в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования третьего поколения, вводимого в 2011 году.

В соответствии с этим подходом объем знаний и понимание в бакалавриате поддерживается учебниками с дополнением некоторых аспектов современных знаний во время аудиторных занятий.

Применение знаний на первом уровне профессионального образования (бакалавриате) происходит путем представления конкретных и имеющих отношения к делу аргументов. Способность к анализу и выводам проявляется у бакалавров через сбор и интерпретацию соответствующих знаний.

Учитывая данные дескриптеры можно определять и требования к конкретным видам исследовательских работ с учетом уровня обучения – бакалавриат.

Важно, чтобы исследования студентов были действительно актуальными, дополняли, уточняли результаты разрабатываемых кафедрой социальной работы проблем, включенных в общую

научно-исследовательскую программу этого научного подразделения.

Анализ деятельности университетов позволил С. И. Гессену в своей знаменитой книге «Основы педагогики: введение в прикладную философию» сделать вывод: «Высшая научная школа должна быть прежде всего очагом научного исследования, ее преподаватель – активным исследователем, самостоятельным ученым, расширяющим своей научной работой область познания, студент – участником исследовательской работы преподавателя и постольку начинающим ученым, место занятий – аудитория, лаборатория, семинарий – местом, где открываются новые научные истины, излагаются и проверяются результаты только что сделанных открытий. Высшая научная школа, или университет, есть поэтому нераздельное единство преподавания через производимое на глазах учащихся исследование» [4].

Особое значение в систем научно-исследовательской работы студентов имеют учебная и производственные практики, в программе которых включены задания, носящие научно-исследовательский характер: обобщение опыта социального учреждения, составление социального портрета клиента, нуждающегося в оказании помощи, изучение специфики трудной жизненной ситуации клиента, разработка проекта социальной рекламы учреждения социального обслуживания населения и др. Все это способствует закреплению у будущих бакалавров социальной работы таких научно-исследовательских умений как: аналитико-исследовательские, модельно-прогностические, организационно-методические, профессионально-поисковые, рефлексивно-оценочные и многие другие умения.

В результате проведения производственных практик формируются такие профессиональные компетенции как способность определять научную и практическую ценность решаемых задач в процессе обеспечения социального благополучия (ПК-16); готовность к систематическому использованию результатов научных исследований для обеспечения эффективности деятельности социальных работников, профессиональной поддержки и благополучия различных слоев населения, обеспечения их физического, психического и социального здоровья (ПК-17); практиканты должны быть готовыми представлять результаты исследования в форме отчетов,

рефератов, публикаций и публичных обсуждений (ПК-19); быть способными к участию в работе научных коллективов, проводящих исследование по различным направлениям обеспечения социального благополучия (ПК-21).

Следует обратить внимание и на то, что проблемы, изучаемые будущими бакалаврами носят социальный, общественно значимый характер. Это означает, что результаты студенческих исследований должны быть доступны для практических работников социальной сферы, управленцев отрасли, общественности.

Важно организовать студенческие исследования, выполняемые по запросам работодателей. В связи с этим на кафедре социальной работы Костромского госуниверситета в последние годы сложился опыт написания выпускных квалификационных работ по заказу Департамента социальной защиты населения, опеки и попечительства администрации Костромской области. Среди заявленных примерных тем значатся проблемы использования инновационных методов и форм социальной работы на селе, особенностей содержания и форм социальной работы с гражданами без определенного места жительства и занятий; социокультурной реабилитации инвалидов и др.

Важным центром, обеспечивающим непрерывный процесс подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности должно стать научное общество студентов (НСО). Именно оно организует и координирует работу в данном направлении, способствует, на основе деятельностного подхода, включению студентов в организацию и проведение научных конференций, олимпиад, конкурсов и т. д. В последние годы в Костромском госуниверситете хорошо зарекомендовала себя такая форма научно-исследовательской работы, как конкурс студенческих грантов по проблемам социальной работы, который является формой университетской поддержки социально-ориентированных проектов, выполняемыми студентами.

Не менее эффективной формой работы научного общества студентов является ежегодное проведение конкурса студентов КГУ. Он является своеобразным этапом Всероссийского конкурса квалификационных работ, проводимым УМО вузов России по социальной работе на базе РГСУ (г. Москва).

Массовой и эффективной формой работы является участие будущих бакалавров во Всерос-

сийских студенческих олимпиадах. Например, одной из задач III тура Всероссийской студенческой олимпиады по направлению подготовки «Социальная работа» (11–13 ноября 2010 г. Москва, РГСУ) явилось «стимулирование научного творчества студентов». Научно-исследовательский характер носили презентация проектов, викторина, тестирование. В задания для участников олимпиады были включены проблемы не только из дисциплин истории, теории, технологии социальной работы, но и курса «Методика исследований в социальной работе».

В целом важно добиться того, чтобы в вузах исследовательская деятельность будущих социальных работников стала обязательным составным элементом их профессиональной подготовки. Она должна ориентировать выпускника по направлению подготовки «Социальная работа» (квалификация бакалавр) на самообразование, мотивацию на пополнение знаний. Приобщение студентов к исследовательской деятельности способствует включению их в творческое усвоение новой информации, позволяет заметно увеличить долю знаний, получаемых студентами самостоятельно, повышает уровень научного мышления, вырабатывает профессионально важные качества личности: креативность, инициативность, самостоятельность и др.

Библиографический список

1. Басов Н. Ф. Подготовка специалистов по социальной работе в университете. – Кострома, 2005.
2. Басов Н. Ф. Использование зарубежного опыта в подготовке студентов к социальной работе // Место встречи – социальная работа: 5 лет Программы имени Александра Герцена. – Вологда, 2003.
3. Басова В. М. Теория и практика формирования социальной компетентности личности. – Кострома, 2004.
4. Гессен С. И. Основы педагогики: введение в прикладную философию. – М., 1995.
5. Дьячек Т. П. Подготовка социальных работников к исследовательской деятельности: теория и практика. – Тамбов, 2002.
6. Бережнова Е. В., Краевский В. В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов. – М., 2005.
7. Пискунова Е. В. Исследовательская деятельность обучающихся: бакалавриат, магистратура, аспирантура // Педагогика. – 2010. – № 7. – С. 58–65.
8. Собкин В. С., Ткаченко О. В., Федюнина А. В. Студент педагогического вуза: отношение к образованию и профессиональные планы // Вопросы образования. – 2005. – № 1.

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ЭЛЕМЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

В настоящей статье учебно-исследовательская деятельность рассмотрена как инновационный элемент содержания вузовского образования. Функции учебно-исследовательской деятельности уточнены автором с позиций компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании. Предложена модель развития учебно-исследовательской деятельности студентов.

Ключевые слова: содержание высшего образования, учение, учебно-исследовательская деятельность.

Задача настоящей статьи – рассмотреть учебно-исследовательскую деятельность студентов как инновационный элемент содержания высшего образования.

Актуальность этой задачи обусловлена внедрением компетентностного подхода в отечественную систему образования и вызванной этим тенденцией расширения субъектно-личностного пространства обучения студентов. В становлении у студентов индивидуального опыта познания и рефлексии ученые (В. В. Байденко, А. М. Новиков, В. А. Сластенин и др.) видят условие достижения ими компетентностного формата образовательных результатов. Особенно остро проблема ставится в отношении содержания высшего образования, его обновлении и ориентации на деятельность-практические составляющие. Обновляемое содержание образования ориентируется на формирование готовности выпускника вуза жить и трудиться в быстро изменяющемся обществе, готовности к творчеству, к разнообразным формам мышления. Однако, несмотря на поступательные изменения в содержании высшего образования, в него крайне непоследовательно включается учебно-исследовательская деятельность студентов.

Основной причиной сложившейся ситуации является то, что учебно-исследовательская деятельность закрепляется в содержании образования на уровне своих результирующих характеристик: «знать, уметь, владеть» – и имеет массово-предписывающий характер. Будучи отнесенной в процессуально-технологический компонент образования, учебно-исследовательская деятельность как бы противопоставляется собственно содержанию образования, выражаемому в информационно-академических единицах. Компетентностный же подход предполагает, что содержание образования должно характеризоваться не

суммой знаний, умений или навыков, а наличием элементов, отражающих индивидуальные механизмы получения знаний, способность обучаемых самостоятельно наращивать познавательный опыт и переводить его в формат компетенций. Весьма точно эту тенденцию охарактеризовал А. М. Новиков, сказав, что сегодня «знания и умения» переходят из ранга стратегических понятий в ранг тактических и прежнее разграничение на содержательную и процессуальную стороны образования теряет смысл. «В структуру содержания, – пишет А. М. Новиков, – попадает и учебная деятельность» [8, с. 62]. Симптоматично, что причиной рассмотрения учебно-исследовательской деятельности в базовом модуле содержания образования А. М. Новиков называет изменение роли науки в жизни людей. То есть, если раньше в основе содержания образования лежали научные знания, то теперь «научные знания должны стать лишь одним из компонентов, равноправно и рядоположено с другими формами человеческого сознания» [8, с. 51].

Можно утверждать, таким образом, что новый взгляд на учебно-исследовательскую деятельность студентов вызван потребностями современного человека в синтезировании поступающей извне информации с целью извлечения наибольшей пользы для решения жизненных проблем. И в этом смысле, сущность исследования начинает пониматься согласно его глубинной этимологии: исследовать – значит брать что-то «из следа», восстанавливать некоторый порядок вещей по косвенным признакам, отпечаткам общего закона в конкретных, случайных предметах. Одновременно и сама исследовательская деятельность начинает рассматриваться «чистым», исконно свойственным человеку способом освоения действительности. Образовательные

же функции исследовательской деятельности становятся действенной альтернативой предметоцентристскому обучению, и в учебно-исследовательской деятельности начинают выделять собственно учение, те его стороны, которые прямо связаны с познавательной активностью субъекта деятельности.

В науке понятие учения рассматривается как процесс приобретения человеком опыта в какой-либо из сфер окружающей его жизни [8, с. 28]. Учение может быть целенаправленным или ситуативным, длительным или кратковременным. Особую ценность учение обретает в постиндустриальном обществе, что вызвано целями самореализации человека в жизни, его личной карьерой [8, с. 29]. Поскольку это является довольно существенным обстоятельством в реализации компетентностного подхода к высшему образованию, то из двух типов учения – репродуктивного и продуктивного – на первый план сегодня выступает второй. Репродуктивный план учения теряет свои позиции, хотя и способствует продуктивным действиям в процессе учебной деятельности. Именно продуктивное учение стимулирует развитие индивидуальных интеллектуальных ресурсов личности и наполняет образование субъектно-значимым содержанием. Продуктивная учебная деятельность всегда направлена на получение объективно или субъективно нового результата, в силу чего настоящее учение – это уже исследование, причем самостоятельно организуемое, а в идеале, и самостоятельно иницируемое. Соответственно, между учением и учебно-исследовательской деятельностью сегодня не должно быть границы, ибо в противном случае, мы будем иметь дело всего лишь с процессом механического запоминания или воспроизведения какой-либо извне навязанной информации.

Делая акцент на продуктивном типе учения и рассматривая посредством него сущность учебно-исследовательской деятельности, мы учитываем и тот факт, что исследование не обязательно должно сопровождаться научной логикой. Довольно часто исследование движимо интуицией, силой личного предвидения, внутренними побуждениями и любопытством. Справедливо замечает Н. В. Громыко, что «секуляризированное, позитивистское, ориентированное на повторяемый технологизируемый результат, научное исследование («наука») сегодня не связано с экзистенциальным спасением. Оно редуци-

рует и уничтожает действующее независимо и параллельно с ним человеческое понимание. Само мышление перестает выступать как акт прорыва к реальности – к новым ее сторонам и каким-то не учитывающимся до этого особенностям» [3, с. 17, 34]. Отдельные научные теории (М. С. Каган, О. Лосский, А. М. Новиков и др.) сегодня довольно широко аргументируют фактор интуиции в исследовательской деятельности человека, подчеркивая тем самым, насколько неограниченны могут быть возможности индивида в постижении окружающего мира. Исследовательскую деятельность ученые связывают с иррациональным мышлением субъекта исследования; с вопросами чувственного знания; вопросами религии и т. п.

Из сказанного логично заключить, что учебно-исследовательская деятельность должна основываться на известной свободе субъекта в выборе путей, методов, способов освоения действительности. В учебно-исследовательской деятельности субъект учится в буквальном смысле этого слова, то есть самоопределяется в материале познания, развивает индивидуальный познавательный стиль, расширяет собственный ментальный опыт. Именно этим учебно-исследовательская деятельность отличается от научно-исследовательской, на которую сегодня, к сожалению, сориентированы основные усилия вузов. Делая обязательным выполнение студентами дипломных проектов, представляемых как проекты квалификационные, многие вузы стали широко практиковать научно-исследовательскую работу студентов, в рамках которой студенты обеспечиваются алгоритмом реализации научного проекта и клишированными речевыми моделями для его письменного оформления. При этом, подстраиваясь под некий общий шаблон, не имея достаточной исследовательской мотивации, студенты, по сути, выполняют научные проекты без необходимого на то опыта, который, должен обраться ими в ходе грамотно организованной учебно-исследовательской деятельности.

Переводя изложенные суждения в плоскость педагогической практики, мы приходим к разработанной в науке структуре деятельности и отталкиваемся от двух ее компонентов: мотивационного и операционального. Так, характеризуя первый компонент, А. К. Маркова говорит, что человек утверждает себя на земле только трудом. Но труд сам по себе в личностном плане нейтрален, все зависит от того, какие ценности побуждают

человека к труду, какова мотивация его деятельности [7, с. 67]. Согласно этому, мотивационный компонент может рассматриваться системоопределяющим и в структуре учебно-исследовательской деятельности. Важно, что в этом случае, мотивационный компонент выливается в исследовательскую позицию субъекта, определяемую через категории, к которым прибегают психологи, рассматривая проблему творческой активности человека. К примеру, Б. М. Мещеряков и В. П. Зинченко пользуются термином «исследовательское поведение», под которым понимают совокупность психических реакций индивида, осуществляющего поиск новой информации. Ученые особо указывают на то, что исходная индивидуальная склонность к исследовательской деятельности коррелирует в исследовательском поведении с типом характера и темпераментом человека [2, с. 212].

Очевидно, однако, что даже при высоком уровне исследовательской мотивации и устойчивой исследовательской позиции, общий успех учебно-исследовательской деятельности зависит от качества ее операционального компонента, на который, собственно и направлен сегодня основной объем инновационных изменений. Их целью сегодня становится синтез операциональных составляющих исследования и учения. То есть, к умению пользоваться каталогами, справочно-библиографической литературой; умению конспектировать, выделять главное, писать тезисы, использовать эмпирические методы научного исследования и т. п. должны добавиться такие умения, которые бы помогали студенту ощущать процесс исследования как личностно значимый, осуществляемый согласно индивидуальному познавательному стилю. Думается, что указанные умения можно определить как рефлексивно-оценочные и связать их с распространяющимися идеями метапредметного подхода в обучении. (А. Ю. Губанова, Н. В. Громыко, А. В. Хуторской и др.). Согласно положениям последнего, мыслительные исследовательские операции могут быть развернуты на любом предметном материале и могут сгладить возникающие в ходе исследования ситуации.

С определенной долей правоты можно называть такие умения генерирующими, метапредметными, в полном смысле этого слова. Их статус в общей картине исследовательской деятельности студентов легко проиллюстрировать наблюдениями М. А. Холодной. В «Психологии интеллекта» ученой обоснованы следующие этапы разви-

тия интеллектуальной активности индивида: 1) когнитивный опыт (способы кодирования информации, понятийно-психические структуры и т. п.); 2) метакогнитивный опыт (интеллектуальный контроль, метакогнитивная осведомленность, открытая познавательная позиция; 3) интенциональный опыт (предпочтения, убеждения, умонастроения); 4) интеллектуальные способности (познавательные стили) [10, с. 109]. Если при традиционном обучении интеллектуальное предметное развитие осуществлялось за счет «наreshивания» большого количества задач одного типа, то в метапредметном подходе акцент делается на ситуационной мобильности субъекта исследования, когда встреча с новой задачей не вызывает у него фрустрации, а напротив, активизирует рефлексивно-оценочные механизмы деятельности.

Внимание к ситуационной мобильности студента, осуществляющего учебно-исследовательскую деятельность, важно и потому, что она является фактором реализации компетентностного подхода в образовании, где компетенция рассматривается «мерой образовательного успеха личности, проявляющегося в ее собственных действиях в определенных профессионально и социально значимых ситуациях» (В. И. Байденко). Компетенции устраняют противоречие между образованием личности и подготовкой студента для «рабочего места». И если в содержании квалификации преобладает алгоритмическая деятельность, то компетенция опирается на контекстную целесообразность, контекстное творчество и контекстно-деятельностную самоорганизацию студентов [1, с. 8–14]. С учетом сказанного, рефлексивно-оценочные умения можно и нужно выносить в отдельный компонент, получая таким образом, что учебно-исследовательская деятельность, в отличие от деятельности вообще, имеет трехкомпонентную структуру (рис. 1). Каждый из компонентов функционально специфичен. Так, мотивационный компонент учебно-исследовательской деятельности обеспечивает познавательную активность студента, операциональный — устанавливает метапредметные связи в материале деятельности, рефлексивный стимулирует развитие индивидуального познавательного стиля. Сбалансированное развитие этих компонентов способствует компетентностному формату результатов высшего образования, чем и обуславливает рассмотрение учебно-исследовательской деятельности как инновационного элемента содержания высшего образования.

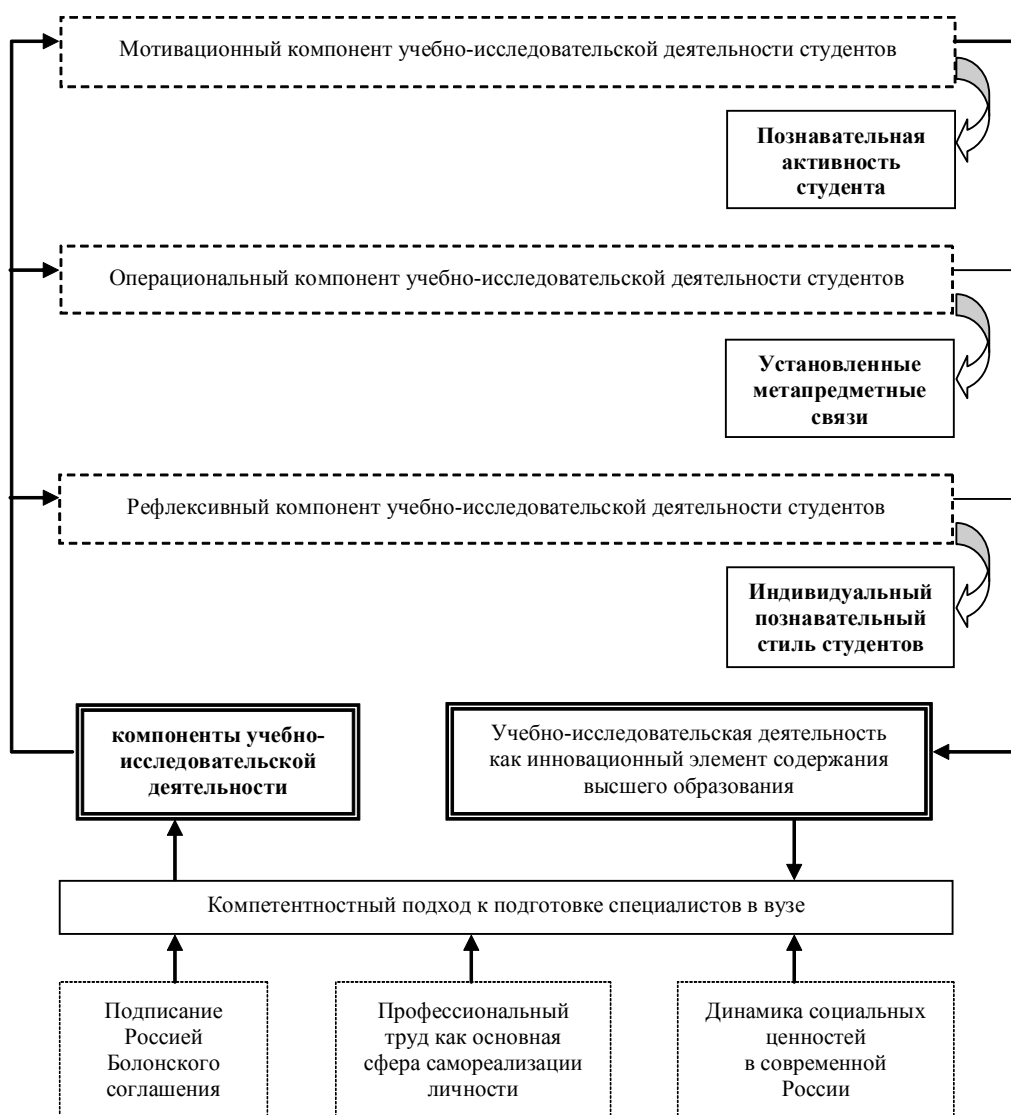


Рис. 1. Модель развития учебно-исследовательской деятельности студентов

Завершая логику настоящей статьи, содержащее рисунка 1 позволяет сформулировать следующие выводы:

1. В связи с реализацией компетентного подхода к подготовке специалистов в системе высшего образования остро обозначается проблема становления у студентов индивидуального опыта познания и рефлексии, решение которой требует обновить подходы к содержанию и функциям учебно-исследовательской деятельности студентов.

2. Критерием соответствия учебно-исследовательской деятельности задачам компетентно-

стного подхода становится наличие в ней элементов, отражающих индивидуальные механизмы получения студентами знаний, способности самостоятельно наращивать познавательный опыт и переводить его в формат компетенций.

3. В процессе учебно-исследовательской деятельности субъект учится в буквальном смысле этого слова, то есть самоопределяется в материале познания, развивает индивидуальный познавательный стиль, расширяет собственный ментальный опыт. Этим учебно-исследовательская деятельность принципиально отличается от научно-исследовательской.

4. В силу изменяющихся требований к индивидуально-субъектному фактору учебно-исследовательской деятельности, ее структура усложнена по сравнению с базовой структурой деятельности. Помимо мотивационного и операционального компонента в учебно-исследовательской деятельности необходимо выделять рефлексивный компонент, который стимулирует развитие индивидуального познавательного стиля студентов и закрепляет за учебно-исследовательской деятельностью сугубо учебные функции.

5. Сбалансированное развитие компонентов учебно-исследовательской деятельностью способствует достижению компетентностного формата образовательных результатов, чем и обуславливает рассмотрение учебно-исследовательской деятельности как инновационного элемента содержания высшего образования.

Библиографический список

1. Байденко В. И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки, 2004. – С. 11.
2. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
3. Громыко Ю. В. Деятельностное, мыследеятельностное и традиционное содержание образования // Разработка нового содержания образования и развитие интеллектуальных способностей старших школьников. – М. : Пушкинский институт, 2001. – 332с.
4. Губанов А. Ю., Губанова Т. М. Начальный модуль метапредметной подготовки для старшей школы // Концептуальная модель старшей школы: сборник статей и стенограмм [Электронный вариант]. – Режим доступа: www.glu.ru/?tid=76
5. Каган М. С. Метаморфозы бытия и небытия: онтология в системно-синергетическом осмыслении. – СПб. : Logos, 2006. – 414 с.
6. Лосский Н. А. Ценность и бытие. Бог и царство божие как основа ценностей. – Париж : Ymca press, 1931. – 135 с.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
8. Новиков А. М. Методология учебной деятельности. – М. : Издательство «Эгвес», 2005. – 176 с.
9. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для вузов. – М. : Академия, 2002. – 567 с.
10. Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. – СПб. : Питер, 2002. – 264 с.
11. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. – М. : УНДЦО, 2005. – 221 с.

УДК 378

Люсев Валерий Николаевич,
Корчагина Мария Викторовна

Пензенская Государственная Технологическая Академия
vn1972@yandex.ru; Korchagina.MV@yandex.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ГОТОВНОСТЬ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ»

В статье рассматривается содержание понятия «готовность к научно-исследовательской деятельности у педагогов профессионального обучения» на основе рассмотрения понятие готовности к деятельности через «призму» готовности к научно-исследовательской деятельности студентов.

Ключевые слова: *готовность, научно-исследовательская деятельность.*

Интенсивные процессы, происходящие в экономической, политической, социальной и культурной сферах современного российского общества, неизбежно затрагивают и образование. Высшая профессиональная школа России переживает сложный процесс обновления. Ведущая цель преобразований – максимально приблизить

обучение и воспитание будущего специалиста к запросам времени, помочь раскрытию всех дарований личности, создать условия для развития ее творческой активности. Наиболее остро стоит вопрос о поиске резервов совершенствования подготовки высококвалифицированных и творчески мыслящих педагогов.

Современному педагогу недостаточно просто иметь глубокие предметные знания и владеть практическими умениями и навыками. Выполнение профессиональных функций предусматривает единство интенсивной духовной жизни, творческого подхода к педагогической деятельности и организации научно-исследовательской деятельности (далее НИД), направленной на преобразование педагогической действительности. Таким образом, одним из актуальных направлений развития образовательного процесса вуза является формирование готовности студентов к научно-исследовательской деятельности.

В связи с этим, важным условием при организации НИД является наличие у студентов готовности к ее осуществлению, что предполагает приобретение общекультурных, профессиональных и специальных компетенций, развитие мотивации, самостоятельности, индивидуальных исследовательских возможностей и творческих способностей.

Для выявления сущности и структурных компонентов готовности к НИД необходимо определить исходное ключевое понятие «готовность».

В современной психологической науке накоплен довольно обширный теоретический и практический материал о проблеме готовности человека к разным видам деятельности. Определено множество сложившихся понятий готовности, выведено содержание, структура, основные параметры готовности и условия, влияющие на динамику, длительность и устойчивость ее проявлений. Готовностью занимались и разрабатывали идеи, связанные с ней, такие ученые как: М. И. Дьяченко, Ф. И. Иващенко, Л. А. Кандыбович, Я. Л. Коломенский, А. Т. Короткевич, И. Б. Котова, А. И. Кочетов, В. С. Мерлин, В. Н. Мясищев, Н. Д. Левитов, А. С. Нерсисян, А. Ц. Пуни, В. Н. Пушкин, К. К. Платонов, Д. Н. Узнадзе, П. Р. Чамата и др.

В отечественной психологии термин «готовность» используется преимущественно для обозначения осознанных готовностей личности к оценкам ситуации и поведению, обусловленных ее предшествующим опытом. «Диспозиция (предиспозиция) – готовность, предрасположенность субъекта к поведенческому акту, действию, поступку или их последовательности» [12, с. 25].

Различные авторы трактуют готовность к деятельности в виде структуры или системы в отношении различных компонентов.

В. Н. Пушкин и Л. С. Нерсисян, предложили следующую структуру в виде компонентов готовности к профессиональной деятельности: первый – психическая направленность личности, второй – интегральный психофизиологический компонент, и третий компонент реализуется в виде структуры действий [6, с. 84].

Ю.М. Забродин в своей работе различает виды готовности, которые направлены на взаимодействие друг с другом. И это операциональный вид, который объясняется как организация и выработка направлений профессиональной деятельности, сформированной психологической системой. Мотивационный вид предполагает формирование, которое за счет освоенных личностных ценностей и предпочтений преобразуется в систему профессиональных интересов и склонностей. Функциональный вид это генерализованное комплексное состояние человека с представлением на развитие психических функций [4, с. 109].

Л. А. Кандыбович и М. И. Дьяченко [1, с. 108] выделяют структуру готовности к профессиональной деятельности в виде следующих компонентов:

- мотивационный: интерес к профессии;
- ориентационный: профессионализм в своей работе;
- операционный: комплексный подход к профессиональной деятельности;
- волевой: самоконтроль себя в процессе профессиональной деятельности;
- оценочный, или рефлексивный:

Анализ научной литературы по изучению подходов к понятию «готовность» позволил выделить в качестве важных существенных признаков и характеристик следующие: стремление наиболее эффективно реализовать потенциал готовности для решения сложных задач; максимальную реализацию конкретных задач в специфических условиях; устойчивое состояние готовности; организацию целенаправленного поведения или конкретной деятельности человека в конкретных условиях [2, с. 95].

Подводя итог, нельзя не обратить внимание на разногласия разных авторов, которые в одном отношении выделяли какой-то компонент готовности, а в другом нет. Так, рассматривая готовность, мы остановились на готовности к действию, которая раскрывается в отечественной психологии как установка, направленная на выполнение некоего действия.

Мы анализируем готовность не только как обобщенное понятие готовности к деятельности, а через «призму» готовности к НИДС. При этом будем рассматривать в основном работы, в которых исследуется готовность к педагогической деятельности.

Проблема формирования профессиональной готовности будущих педагогов к различным видам педагогической деятельности как некоторое самостоятельное психологическое явление исследовалась Е. П. Белозерцевым, К. М. Дурай-Новаковой, М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбовичем, Л. В. Кондрашовой, Н. Д. Левитовым, А. Г. Морозом, С. А. Николаенко, Л. Н. Садыковой и др. [3, с. 259].

В педагогике понятие «готовность» является интегративным и включает в себя представления о готовности к отдельным видам деятельности: готовности к школьному обучению, к учению, к профессиональной деятельности, к самообразованию, к воинской службе, готовность педагога к обучению и т. д. [2, с. 148].

Готовность к педагогической деятельности, с точки зрения В. А. Сластенина, представляет собой набор качеств личности, который способствует успешности выполнения профессионально-педагогических функций. Это наличие у педагога психологического состояния к определенному образу и структуре действия. Содержание практической готовности выражается во внешних (предметных) умениях, т. е. в действиях, которые можно наблюдать. К ним относятся коммуникативные и организаторские умения [8, 5].

Н. В. Кузьмина [3] связывает профессиональную готовность учителя с его умением оптимально решать профессионально-педагогические задачи, способность перейти от интуитивного действия к сознательному. Именно в таком переходе видит она подлинный профессионализм учителя. Исследователь отмечает, что профессиональное решение задачи зависит от сознательной опоры на систему правил и приемов в следующих случаях:

- при анализе рабочей ситуации (диагнозе);
- при анализе имеющихся средств, пригодных для выбора путей поиска при решении задачи (прогнозе);
- при планировании собственных действий, заключающихся в абстрагировании, в отвлечении от частных деталей;
- при анализе результатов своего воздействия;
- при формировании новых задач [3, с. 107].

Профессиональную готовность педагога профессионального обучения можно трактовать как целостное личностное образование, соединяющее в себе мотивационный, содержательно-деятельностный, интеллектуальный, коммуникативно-технологический, результативно-действенный и оценочно-прогностический компоненты. Она может быть структурирована, во-первых, как наличие у педагога профессионального обучения личностных качеств, включающих в себя положительное отношение к общению и взаимодействию с учащимися, доброту, эмпатию, общительность, коммуникативность, когнитивность, доброжелательность, устойчивые профессионально значимые особенности восприятия, памяти, мышления, внимания, эмоционально-волевых качеств и т. д., во-вторых, как предстартовая активизация психических функций, как оптимальное рабочее состояние, характеризующееся длительным сохранением работоспособности, наиболее скорой вработываемостью и восстановлением сил, адекватной реакцией на внешнее воздействие, слаженностью в работе всех систем, ритмичностью, синхронностью.

В. А. Сластенин отмечает, что готовность к НИД обуславливается не только наличием соответствующих умений и способностей, но и интеллектуальной активностью, которая рассматривается с точки зрения активности самой личности (поставить цель, оптимально организовать процесс решения задач и грамотно управлять этим процессом) [11, с. 79].

Таким образом, готовность к НИДС связана с интеллектуальной активностью и рассматривается с точки зрения активности самой личности. Субъектная активность заключается «в умении поставить цель, оптимально организовать процесс решения выдвинутой задачи и грамотно управлять этим процессом в соответствии с этой задачей» [9, с. 74]. Следовательно, в процессе готовности к НИД студент выступает как субъект этой деятельности, и его степень готовности характеризуется определенным уровнем активности.

В диссертационном исследовании Е. Ю. Никитиной выявлены основные параметры, которые определяют состояние готовности студентов к НИД как способности к НИД, включающие в себя комплекс умений и навыков (уровень знаний, эрудиция, владение современными средствами и методами научного познания); качества личности (трудолюбие, любознательность, ответственность

и т. д.); мотивацию (увлеченность самим процессом научного творчества, сознание социальной и личностной значимости деятельности).

Понятие «готовность» к исследовательской работе рассматривается в исследовании З. А. Исаевой, в структуру которой входят мотивационный, когнитивный и операционный компоненты. В операционном компоненте выделены исследовательские умения, необходимые для собственной поисковой деятельности педагога.

В целом, готовность к исследовательской деятельности будущего педагога является одной из составляющих характеристики его личности. А такие компоненты, как мотивационные, когнитивные, операционные обеспечивают оптимальное функционирование педагога в новых условиях деятельности и составляют диалектическое единство социально-психологической и функциональной готовности к исследовательской деятельности. Социально-психологическая готовность к исследовательской деятельности охватывает ряд задатков и качеств индивидуума: ценностные ориентации, мотивы, волевые черты, память и другое. Функциональная или практическая готовность к исследовательской деятельности включает: во-первых, глубокие знания по предмету, формирующиеся при исследовательской деятельности в какой-либо области науки; во-вторых, умения владения общенаучными методами исследования [10, с. 163].

Исследования Л.Н. Луки показывают, что необходимыми качествами для формирования готовности студентов к НИД являются способность к самостоятельному мышлению, умение создавать собственные концепции, планировать и осуществлять свою научно-исследовательскую деятельность, умение защищать свою точку зрения, ответственность, проявляющуюся в способности понимать соответствие результатов своих научно-исследовательских действий поставленным в обществе целям, для достижения которых необходимы работоспособность и организованность, добросовестность, то есть такое качество будущего специалиста, которое требует от него проявления аккуратности, дисциплинированности и трудолюбия [7, с. 208].

На основании анализа понятия «готовность», представлений сущности научно-исследовательской деятельности нами было сформулировано определение готовности студентов к научно-исследовательской деятельности, которая рассматривается нами как наличие у студента (субъекта)

сформировавшейся позиции (мотива, стремления, активность) к этой деятельности, систему методологических знаний, исследовательских умений, позволяющих продуктивно их использовать при решении возникающих профессионально-педагогических задач и освоение необходимых исследовательских процедур.

Готовность к научно-исследовательской деятельности можно определить как системную личностную характеристику, включающую следующие компоненты: мотивационный, когнитивный и деятельностный.

Рассматривая исследования американских ученых, Я. А. Пономарев отмечает, что для обеспечения готовности к НИД необходимо формировать соответствующие способности у обучаемых. Он выделяет следующие: компоненты научных способностей студентов; незаурядную энергию; находчивость, изобретательность; стремление к обладанию фактами и закономерностями; информационные способности; ловкость, экспериментальное мастерство; творческие способности; способность к составлению сложных структур из элементов, к синтезу, к комбинированию, к дифференциации явлений, к самовыражению и др. [9, с. 96].

Здесь важно обратить внимание, что педагог профессионального обучения в техническом вузе получает особенное системное образование, состоящее из трех интегрированных компонентов, включающих психолого-педагогическую, отраслевую подготовку и подготовку по рабочей профессии. Особо важно выделить техническое значение (изобретательность, конструкторское творчество) в интеграции с гуманитарным знанием. Можно сделать вывод, что для формирования готовности студентов к НИД, особую роль играет формирование специальных компетенций.

Специальная компетенция является важным составным компонентом профессионально-педагогической компетентности педагога профессионального обучения, так как отражает его способность и готовность применять комплекс производственно технологических знаний и умений определенной отрасли промышленности в процессе профессионального обучения рабочих, проявляя при этом такие профессионально важные качества, как техническое мышление, креативность, активность и самостоятельность.

Формирование специальных компетенций: поиск инновационных, перспективных технологий,

включающих студентов в осознанный процесс творческой, интерактивной деятельности, рассматриваемой нами как производственный процесс, позволяющий развивать инициативу, самостоятельность, активность, принимать нестандартные решения, проводить мониторинг результатов своих действий в соответствии с требованиями модели подготовки студентов в вузе.

Таким образом, готовность к НИД у педагогов профессионального обучения обеспечивается научными основаниями различных компетенций (профессиональных и специальных). Сближение научных знаний профессиональных и специальных компетенций в образовательном процессе способствует формированию образа науки и научных знаний, которыми должен овладеть будущий педагог профессионального обучения.

Библиографический список

1. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск : БГУ, 1976. – 256 с.
2. Евсюкова Н. И. Психолого-педагогические условия формирования готовности юношей допризывного возраста к службе в вооруженных силах: монография. – Владимир : ВГГУ, 2009. – 192 с.
3. Жуков Г. Н. Формирование профессиональной готовности студентов к деятельности мастера про-

фессионального обучения. – Екатеринбург : Изд-во Российск. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. – 439 с.

4. Забродин Ю. М. Очерки теории психологической регуляции поведения. – М., 1997. – 289 с.

5. Лобова Г. Н. Основы подготовки студентов к исследовательской деятельности. – М. : Изд-во ИЦ АПО, 2000. – 239 с.

6. Нерсисян Л. С., Пушкин В. Н. Психологическая структура готовности оператора к экстремальным действиям // Вопросы психологии. – 1969. – № 5. – С. 24–31.

7. Никитина Е. Ю. Формирование готовности студентов педагогического вуза к научно-исследовательской деятельности средствами проблемного обучения : Дис. ... канд. пед. наук. – Новокузнецк, 2007. – 198 с.

8. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. – М. : Школьная Пресса, 2004. – 512 с.

9. Пономарев Я. А. Психология творчества. – М. : Наука, 1976. – 203 с.

10. Романова М. Н. Организационно-педагогические условия развития исследовательской деятельности учителя инновационной школы : Дис. ... канд. пед. наук. – Якутск, 1997. – 210 с.

11. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

12. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1998. – 589 с.

УДК 377 «072»

Булдакова Наталья Викторовна

Вятский социально-экономический институт
prorektor@vsei.ru

СТРУКТУРА ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ СПОСОБНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

Работодатели предъявляют определенные требования к кандидатам на вакантные места по гуманитарному профилю, которые способны прогнозировать результат своей деятельности, взять ответственность на себя, добросовестно исполнять функциональные обязанности. Данные требования выступают критериями структурных компонентов прогностической способности специалистов гуманитарного профиля.

Ключевые слова: специалисты гуманитарного профиля, прогностическая способность, структура прогностической способности, профессиональная деятельность, интегративное качество личности.

Современные взаимоотношения между работодателями и специалистами строятся на основе удовлетворения обоюдных интересов. Каждая из сторон преследует свои интересы, цели и в то же время вынуждена идти навстречу требованиям другой стороны.

Основными требованиями работодателей к кандидатам на вакантные места по гуманитарному профилю является наличие специального образования, презентабельность, нацеленность на результат, активная жизненная позиция, коммуникабельность, мобильность, компьютерная

грамотность — это «стержневые» навыки, которые возможно совершенствовать во время обучения в учебном заведении.

Рынок труда требует перспективных специалистов, способных прогнозировать результат своей деятельности, взять ответственность на себя, добросовестно исполнять функциональные обязанности.

Способность к прогнозированию значительно повышает эффективность профессиональной деятельности. Принцип единства сознания и деятельности в приложении к аспектам прогнозирования предполагает, что человеческая деятельность обязательно включает прогнозирование как способность, которая зарождается, проявляется, формируется в ней, определяя её успешность, что проявляется в единстве способности и деятельности.

Способность прогнозирования может выступать и как общая, и как специальная, и как профессиональная способность. Общей она является в том смысле, что включена в любую деятельность, является её неотъемлемой составной частью. Специальной — прогностическая способность выступает как деятельность, целью которой является построение прогноза. Профессиональной — входит в структуру профессиональной деятельности специалистов гуманитарного профиля и способствует более эффективному достижению ее результатов.

Исходя из структуры деятельности мы считаем целесообразным выделить в прогностической деятельности специалиста гуманитарного профиля следующие компоненты: эмоционально-мотивационный, информационно-содержательный, операционный, оценочный. Структура прогностической способности отождествляется со структурой прогностической деятельности. Следовательно, структура прогностической способности состоит из тех же компонентов. Для обоснования нашего выбора дадим характеристику компонентов.

Первым компонентом прогностической способности специалистов гуманитарного профиля мы определяем эмоционально-мотивационный. Поскольку прогностическая деятельность — вид познавательной деятельности по разработке прогноза, имеющей интеллектуальный, волевой, эмоциональный компоненты, то включённость её в данный вид деятельности позволяет нам предполагать, что осуществле-

ние прогностической деятельности детерминировано особенностями развития самосознания, эмоционально-мотивационной сферы личности. Поэтому процесс успешного протекания прогностической деятельности, с нашей точки зрения, взаимосвязан с процессом формирования в онтогенезе эмоционально-мотивационной сферы личности. Эта взаимосвязь проявляется в предвидении своих эмоциональных состояний и корректировке на их основе поведения; в формировании побудительной силы будущего, так как потребность целенаправленно действовать, представляя результат своей деятельности, реально существует у каждого человека. Данная потребность проявляется в мотивах, целевых установках, направленных на желаемое будущее. Следовательно, эмоционально-мотивационный компонент прогностической деятельности включает в себя мотивационные свойства личности, эмоции, чувства, которые выступают критериями его развития.

Следующий компонент прогностической способности специалистов гуманитарного профиля — информационно-содержательный. По нашему мнению, этот компонент составляют знания о развитии процесса или явления в прошлом, необходимые для получения прогноза. Результаты психологических исследований доказывают важность знаний текущей информации об объекте прогноза для успешного прогнозирования результата его деятельности. Изучение текущей информации: ее восприятие, запоминание, сопоставление предшествующей и последующей, составляет одно из оснований для предположений о будущем в подобных ситуациях. Проблема соотношения знаний о настоящем и знаний о прошлом — одна из главных в работах В. А. Иванникова, И. М. Фейгенберга по вероятностному прогнозированию [12]. Их исследования показали, что благодаря сопоставлению текущей информации с данными о тенденциях и закономерностях поведения прогнозируемых объектов в прошлом приводит к уменьшению ошибок прогноза. При анализе информационно-содержательно-го компонента прогностической способности важно определить объем знаний, необходимых для получения прогноза. Поскольку знания об объекте прогноза, не являясь в настоящее время значимыми, могут стать существенными в будущем, то при прогнозировании необходи-

мо привлечение специально широкого круга знаний, включая и те, которые в настоящее время кажутся малозначительными.

Очевидно, что существует набор знаний, без которых невозможно эффективно осуществлять прогностическую деятельность. Л. Л. Адольф условно разделила группу знаний на психологические, педагогические и методические. К психологическим относятся знания: структуры личности и взаимосвязи её компонентов; общения и механизмов взаимопонимания людьми друг друга; психологической эвристики; мышления и его структурных компонентов. К педагогическим относятся знания: целей и задач профессиональной подготовки в учебном заведении; методов обучения и активизации познавательной деятельности обучающихся; роли активности самой личности в собственном развитии. К методическим относятся знания: методов и приёмов при решении нестереотипных задач, связанных с развитием у студентов структурных компонентов мышления, позволяющих регулировать свою мыслительную деятельность при решении профессиональных задач [1].

Таким образом, информационно-содержательный компонент прогностической способности специалистов гуманитарного профиля состоит из знаний: психологических, педагогических, методических, которые являются критериями развития рассматриваемого компонента.

Третьим мы определяем операционный компонент прогностической способности, а равно и прогностической деятельности, который складывается из действий – единицы любой деятельности. С. И. Архангельский, А. Бауэр, А. А. Бодалёв [8; 2; 3] и др. считают, что одним из оснований для выделения действий, необходимых при прогнозировании, является принципиальная возможность познания будущего, благодаря объективно существующей причинно-следственной зависимости явлений и процессов. Действие установления причинно-следственной связи рассматривается нами как одно из действий, входящих в операционный состав прогностической деятельности.

Мы согласны с мнением учёных о том, что возможности познания будущего заключаются в активной, преобразующей сущности человеческого сознания, так как свойства сознания теснейшим образом связаны с познанием будущего. В работах А. А. Бодалёва при анализе познава-

тельных возможностей, обеспечивающих человеку отражение будущего, неслучайно указывается на воображение, главная функция которого – ориентировка в будущее. Реализация данной функции требует от человека творческого преобразования образов настоящего и прошлого. Творчество состоит в получении нового образа, не существовавшего ранее, через него будущее как бы приходит в настоящее [3].

Следующим действием познавательной прогностической деятельности исследователями определяется действие реконструкции и преобразования представлений. В теории познания в качестве формы развития любой отрасли знаний учёными рассматривается гипотеза. Гипотеза выполняет эту функцию, что заключается в себе, с одной стороны, определенный уровень знаний о прошлом – «объективную истину», а с другой – знание, не имеющее достоверного объяснения. Форма, в которой фиксируется это противоречивое единство, – гипотеза, обеспечивающая переход от старого знания к новому. Мы склоняемся к мнению, что не все гипотезы выступают в качестве прогноза, поскольку гипотеза в конкретных ситуациях относится и к прошлому, и к настоящему, но прогноз существует только в форме гипотезы. Знание о будущем отличаются те противоречия, которые заключает в себе гипотеза: между тем, что известно, и что еще не стало достоверным знанием. Содержание гипотезы составляет предвосхищаемая картина ожидаемой действительности. Гипотеза-предположение относится и к следствиям, выводимым на основе знания причин, и к планам, отражающим цепь действий, их последовательность в достижении цели, и к моделям, отражающим образы будущего. Мы считаем, что с выдвижением и анализом гипотез связано знание о будущем, являющимся для человека и необходимостью, и потребностью.

Связующим звеном между получением информации о будущем и включением этой информации в организацию деятельности и управление ею является план. По представлениям А. Бауэра, план фиксирует систему целей и средств, предусматривающих направленное изменение объекта при данных или предполагаемых обстоятельствах. В цели плана формируется желаемое, намечаемое состояние в будущем [2]. Именно цель осуществляет в плане функцию предвидения. Чем более удаленной

от настоящего является цель, тем более перспективен план. В плане заложена возможность оценки правильности прогнозируемых целей и действий, чем он отличается от других форм отражения знание о будущем. Следовательно, умственное действие планирования входит в операционный состав прогностической деятельности. Итак, в предшествующем изложении нами было обосновано, что операционный компонент состоит из умственных действий установления причинно-следственных связей; реконструкции и преобразования представлений; выдвижения и развития гипотез; планирования. Осуществление данных операций, с нашей точки зрения, возможно при наличии достаточно высокого уровня развития мышления.

Связь прогнозирования с мышлением рассматривал А. В. Брушлинский. Он определял прогнозирование как психический процесс, средство разрешения противоречий в процессе мышления, и указывал на ведущую роль мыслительных процессов на протекание и результат прогнозирования при решении проблемных, в частности профессиональных, задач [4]. Предвосхищение результата в процессе общения организуются в комплексы с преобладанием как социально-перцептивного предвидения, так и прогнозирования перспектив развития личности. По мнению Л. В. Лежниной, процесс социально-перцептивного предвидения (прогнозирования) осуществляется благодаря не только теоретическому, а также и практическому мышлению [5].

П. П. Блонский, А. А. Бодалёв, О. Б. Селиванова и др. [7; 3] отмечают свойственную для социально-перцептивного прогнозирования свернутость мыслительных процессов во времени, представленность результата мыслительной деятельности в виде мгновенного обобщенного образа. Так, с позиции П. П. Блонского, мышление развивается на основе интеллектуальных функций, и, чтобы быть способным что-то прогнозировать, о чём-то рассуждать, надо быть наблюдательным, иметь практический опыт, знания и обладать достаточно развитой речью [7, с. 112]. А. А. Бодалёв рассматривал интуицию как «способность постижения особенностей, характеризующих личность другого человека, путем непосредственного их усмотрения, без обоснования с помощью доказательства» [3, с. 138]. О. Б. Селиванова отмечала, что интуиция позво-

ляет мгновенно перерабатывать наблюдаемое невербальное поведение и специфику ситуации общения на уровне бессознательного, «создает возможность улавливать огромное количество неоднозначных связей и обеспечивает целостность охвата наличной информации» [7, с. 14]. Из выше изложенного следует, что свернутость мыслительной деятельности возможна благодаря развитому мышлению, наблюдательности и интуиции субъекта восприятия и предвидения.

Мы предполагаем, что определённые Л. А. Рёгуш факторы познавательной прогностической способности являются критериями развития операционного компонента прогностической способности, так как характеризуют качества мыслительных процессов. Первый фактор включает такие качества мышления, как аналитичность, глубина, осознанность; второй – гибкость; третий – перспективность, четвертый – доказательность мышления [9].

В результате анализа психолого-педагогической литературы нами выявлено, что операционный компонент профессиональной прогностической деятельности складывается из умственных действий установления причинно-следственных связей, реконструкции и преобразования представлений, выдвижения и развития гипотез, планирования, осуществление которых возможно лишь при наличии достаточно высокого уровня развития мышления и развитой наблюдательности. Таким образом, структуру операционного компонента прогностической способности специалистов гуманитарного профиля, с нашей точки зрения, составляют наблюдательность и качества мышления, проявляющиеся, формирующиеся, развивающиеся при выполнении этих умственных действий.

Основным личностным качеством, оказывающим влияние на результат прогнозирования, является хорошо развитая наблюдательность. Наблюдательность у специалистов гуманитарного профиля подразумевает интерес именно к человеку как к объекту восприятия и наблюдения. Л. В. Лежниной доказано влияние наблюдательности на успешность эмпирического прогнозирования. Развитие наблюдательности позволяет расширить объем воспринимаемой информации, дифференцировать и понимать ее, а затем строить более адекватные предположения о будущих действиях и эмоциональных реакциях другого человека.

Итак, прогностическая способность – индивидуально-психологическая особенность личности, выступающая условием успешного выполнения прогностической деятельности, одна из основных функций человеческого сознания. Прогностическая деятельность, в свою очередь, осуществляется через умственные действия установления причинно-следственной связи, реконструкции и преобразования представлений, выдвижения и анализа гипотез, планирования на основе наблюдательности. В процессе овладения этими действиями формируются качества мыслительных процессов: аналитичность, глубина, осознанность, гибкость, перспективность и доказательность мышления, составляющих «ядро» операционного компонента структуры прогностической способности.

Поскольку осуществление прогностической деятельности обусловлено особенностью развития самосознания, то мы считаем необходимым выделить еще один компонент данной деятельности – оценочный, включающий в качестве составляющей рефлексии. В рефлексивном управлении определяющим оказывается диалектическое единство углублённых знаний прошлого и знаний о настоящем. Сопоставление и оценка этих знаний оказываются значимыми при прогнозировании в процессе взаимодействия людей. Включённость прогностической способности в развитие целостной системы личности позволяет нам утверждать, что её развитие детерминировано особенностями самосознания и эмоционально-мотивационной сферы личности. Это проявляется в предвидении своих эмоциональных состояний и корректировке на его основе поведения,

в формировании побудительной силы будущего, так как потребность целенаправленно действовать, представляя результат своей деятельности, реально существует в мотивах, целевых установках, направленных на желаемое будущее в социальном взаимодействии.

Итак, важное место в становлении прогностической способности специалистов гуманитарного профиля принадлежит развитию рефлексии, поскольку она необходима при осознанном управлении деятельностью и самой личностью, и субъекта взаимодействия, а также для дальнейшего прогнозирования профессиональной деятельности. Уровень развития рефлексии зависит от самооценки личности, которая является критерием развития оценочного компонента прогностической способности.

Уточнив структуру прогностической способности специалистов гуманитарного профиля, представляем её в таблице 1.

Таким образом, прогностическая способность интегрирует в себе эмоционально-мотивационные свойства личности, качества познавательных процессов, когнитивную и регулятивную функции отражения, следовательно, является интегративной.

Интегративный характер прогностической деятельности, а следовательно, и прогностической способности отражен в исследованиях А. В. Брушлинского, Б. Ф. Ломова, Л. А. Ретуш, Е. А. Сергиенко, Н. Л. Сомовой, Е. Н. Суркова, И. М. Фейгенберга и др.

Н. Л. Сомова считает, что прогностическая способность – компонент интегральной индивидуальности и пронизывает всю деятельность человека.

Т а б л и ц а 1

Структура прогностической способности специалистов гуманитарного профиля

Компоненты прогностической деятельности	Характеристика структурных компонентов прогностической способности	Критерии компонентов прогностической способности
Эмоционально-мотивационный	Мотивационные свойства личности: мотиваторы – чувства, эмоции, мотивы, потребности	Эмоции, мотивация
Информационно-содержательный	Знания о прогнозируемом объекте: психологические, педагогические, методические; особенности соотношения этих знаний с текущей информацией	Базовые знания
Операционный	Действия установления причинно-следственных связей; реконструкции и преобразования представлений; выдвижения и развития гипотез; планирования.	Качества мышления, наблюдательность
Оценочный	Рефлексия	Самооценка

Б. Ф. Ломов и Е. Н. Сурков выделяют пять уровней антиципации: субсенсорный, сенсомоторный, перцептивный, представленческий, речемыслительный и рассматривают антиципацию (прогнозирование) в зависимости от типа решаемых в процессе деятельности задач [6, с. 5]. При осуществлении прогностической деятельности названные уровни взаимодействуют друг с другом, составляя функциональную (интегральную) систему. Специфика интеграции зависит от конкретной задачи, направляющей конкретное действие в зависимости от цели прогностической деятельности.

В работах А. В. Брушлинского, Б. Ф. Ломова, Е. Н. Суркова, И. М. Фейгенберга и др. установлено, что прогностическая способность развивается в онтогенезе одновременно с развитием познавательных психических процессов. Психические процессы, обеспечивающие познание, включают общечеловеческие способности к чувствительности, восприятию, запечатлению, представлению, мышлению. Они представляют собой основу познавательной деятельности, осуществляющуюся в единстве с расширением круга знаний, опыта чувств, с развитием словарного фонда, пониманием связей и отношений между явлениями окружающего мира. Следовательно, структура прогностической способности интегрирует в себе общие и специальные способности, необходимые для осуществления прогностической деятельности.

Итак, прогностическая способность – интегративное индивидуально-психологическое качество личности, объединяющее в себе эмоционально-мотивационные свойства, познавательные процессы, самосознание. Эта способность проявляется и формируется в профессионально-познавательной деятельности; имеет природные предпосылки развития и необходимые для будущих специалистов гуманитарного профиля функции преднастройки, подготовки к действию, выступает условием успешного выполнения прогностической деятельности. Структуру прогностической способности специалистов гуманитарного профиля составляет

единство её эмоционально-мотивационного, информационно-содержательного, операционного, оценочного компонентов.

Основные требования работодателей к специалистам гуманитарного профиля на рынке труда являются комплексными, ориентированными на обязательное наличие у них личностных качеств, входящих в структуру прогностической способности, поэтому все изложенное выше дает нам основания утверждать, что рассматриваемая нами способность является необходимой для эффективного осуществления будущими специалистами гуманитарного профиля профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Адольф В. А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 72–75.
2. Бауэр А. Философия и прогностика. – М. : Знание, 1979. – 380 с.
3. Бодальев А. А. Быть знатоком людей непросто // Социальная психология личности. – Л., 1974.
4. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование (логико-психологический анализ). – М. : Мысль, 1979. – 229 с.
5. Лежнина Л. В. Взаимосвязь наблюдательности будущих педагогов и успешности их эмпирических прогнозов : Дис. ... канд. психол. наук. – СПб, 1995. – 175 с.
6. Ломов Б. Ф., Сурков Е. Н. Антиципация в структуре деятельности. – М. : Наука, 1980. – 280 с.
7. Психология прогностических умений и способностей: метод. рекомендации к спецкурсу / отв. ред. А. И. Раев. – Л. : ЛГПИ, 1984 – 54 с.
8. Рабочая книга по прогнозированию / редкол.: И. В. Бестужев-Лада (отв. ред.). – М. : Мысль, 1982. – 430 с.
9. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: способность, ее развитие и диагностика. – Киев : Вища школа, 1997. – 88 с.
10. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. – СПб. : Речь, 2003. – 352 с.
11. Сурков Е. Н. Антиципация в спорте. – М. : Знание, 1976. – 147с.
12. Фейгенберг И. М., Иванников В. А. Вероятностное прогнозирование и преднастройка к движениям. – М. : Знание, 1978. – 220 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ КУРСАНТОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ И ПРОХОЖДЕНИИ ВОЙСКОЙ СТАЖИРОВКИ

В статье описаны педагогические условия социально-профессионального становления будущих офицеров, разработанные на основании отзывов, составленных на курсантов, прошедших войсковую стажировку. В ходе исследования был выявлен ряд трудностей, влияющих на успешное становление личности военнослужащего во время прохождения войсковой стажировки как в социальном, так и в профессиональном плане. С учетом этих трудностей были созданы педагогические условия, способствующие успешному социально-профессиональному становлению при подготовке и прохождении войсковой стажировки.

Ключевые слова: педагогические условия, профессиональные трудности, самостоятельность, социально-профессиональное становление.

В целом, на структуру, качество, образовательной деятельности в подготовке офицеров Вооруженных Сил любого государства значительное влияние оказывают следующие положения:

- политическое и социально-экономическое состояние общества;
- принятая в государстве военная доктрина;
- сложившаяся структура военного образования и эффективность ее функционирования.

При анализе отзывов выпускников прошлых лет, а также проанализировав отзывы самих курсантов после прохождения войсковой стажировки, также были осуществлены консультации с отдельными командирами воинских частей, в которых курсанты проходили войсковую стажировку. В анализе отзывов участвовали преподаватели, которые непосредственно готовили курсантов к войсковой стажировке в училище.

Всё это позволило определить, что в сложившейся структуре системы подготовки существуют четыре группы трудностей, препятствующих эффективному социально-профессиональному становлению в процессе войсковой стажировки, это: мотивационно-личностные, социально-психологические, дидактические и организационно-педагогические трудности.

По итогам опросов курсантов, бесед с преподавательским составом мы выделили содержание четырех групп трудностей, следующим образом.

1. Мотивационно-личностные трудности, к ним мы относим: неадекватную самооценку – заниженную или завышенную; низкую мотивацию к самосовершенствованию; слабую разви-

тость навыков самовоспитания, самоконтроля, самокоррекции; прямолинейность, излишняя эмоциональность (наиболее частое проявление – вспыльчивость); узость интересов; ориентацию на социальное одобрение; низкий уровень социальной инициативности и ответственности.

2. Социально-психологические трудности – неблагоприятный для курсанта-стажера микроклимат в коллективе воинской части; недоверие к стажёру в части как профессиональных вопросов, так и на межличностном уровне; низкие адаптивные способности курсантов; затруднения в построении коммуникации с социальным окружением; отсутствие интереса у стажера к традициям и укладу жизни воинской части; слабая развитость организаторских и лидерских способностей курсанта.

3. Дидактические трудности – недостаточный уровень подготовки по общепрофессиональным и специальным дисциплинам; отставание содержания подготовки в вузе от реалий практики; не владение некоторыми технологическими и операционными умениями; слаборазвитые умения целеполагания, прогнозирования и планирования собственной деятельности.

4. Организационно-педагогические трудности – отсутствие постоянного контакта с преподавателем, закрепленным за стажером; недостаточно качественное выполнение руководителем практики в воинской части консультативных и координационных функций; перегрузка заданиями в период стажировки; неустроенность быта и организации свободного времени.

Проанализировав трудности, с которыми сталкиваются курсанты, мы разделили их на две группы, приняв за основу критерий преодолимости/непреодолимости. Таким образом, трудности, составляющие первую группу, – это те трудности, которые способны стимулировать курсанта к разрешению проблемных ситуаций, к анализу причин, обусловивших эту проблемность. Трудности, составляющие вторую группу, – трудности, объективно или субъективно непреодолимые. Эта группа трудностей как раз и является исходной точкой, от которой мы отталкиваемся при организации нашей работы.

Детерминантами личностного развития, успешности преодоления трудностей является ряд факторов связанных с затруднениями.

В современной науке педагогические условия определяются как «внешние обстоятельства, факторы, оказывающие существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированные педагогом, интенционально предполагающие, но не гарантирующие определенный результат процесса» [1]; или как «сопутствующие факторам педагогические обстоятельства, которые способствуют (или противодействуют) проявлению педагогических закономерностей, обусловленных действием факторов» [2].

Первый фактор связан с затруднениями, которые испытывают курсанты в процессе прохождения войсковой стажировки. Эти затруднения при необходимости их разрешения выступают в качестве стимула для более интенсивного и разнообразного освоения курсантом своей профессиональной деятельности и социальных ролей, предлагаемых ему войсковой практикой.

Второй фактор, по мнению М. И. Рыженкова, «фиксирует особые социальные условия, в которые попадает курсант в воинской части» [3]. Эти условия ставят курсанта перед необходимостью проявления большей самостоятельности при освоении парадигмы взаимоотношений и профессионального быта той части, в которой он казался.

Третий фактор «связан с удаленностью курсанта от непосредственного взаимодействия с преподавателями, сокурсниками, командирами» [3], обуславливает необходимость разработки средств, которые позволят преподавателю оказать курсанту всю ту помощь, в которой он нуждается.

Исходя из вышеперечисленных факторов, можно выделить следующие педагогические условия, которые обеспечивают эффективный процесс организации и проведения войсковой стажировки.

Первое условие. Целенаправленная организация, интеграция теоретической и непрерывной практической подготовки к войсковой стажировке и практической деятельности на стажировке.

Это условие реализуется посредством:

- постоянного обнаружения курсантами новых знаний в изучаемых ими дисциплинах и видах деятельности;

- актуализации ранее усвоенных знаний и умений, которые необходимы курсантам для решения тех задач, которые перед ними ставятся;

- приобретение курсантами таких знаний и умений, источником которых является их собственная деятельность, то есть знаний и умений эмпирических, почерпнутых из личного опыта;

- актуализации принципа опережения [4].

Все эти составляющие реализуются на стажировке в воинской части в рамках индивидуальной программы, созданной в ходе подготовки к стажировке в училище вместе с преподавателем, руководителем, отвечающим за стажировку, и преподавателями-предметниками. Курсант, с одной стороны, на стажировке целенаправленно применяет все те знания и умения, которые он получил и выработал в процессе обучения, с другой стороны, реализуя индивидуальную программу, он приобретает новые знания и умения самостоятельно.

Второе условие. Обеспечение в войсках достаточного количества видов профессиональной деятельности, при этом, акцентирование должно быть сделано, на социально ориентированную деятельность.

Обеспечение в войсках разнообразия видов профессиональной и социально ориентированной деятельности (способствующих проявлению социальной активности курсанта), отвечающих требованиям программы стажировки представляет собой ознакомление со всеми видами профессиональной деятельности, воинской службы и жизнеобеспечения войсковой части.

Суть этого условия в освоении с одной стороны всех аспектов военной специальности,

с другой, аспектов связанных с выстраиванием разного рода отношений с различными субъектами армейской структуры. Деятельность курсанта должна гармонично сочетать в себе социальные и профессиональные аспекты, позиции управления, подчинения, сотрудничества; необходимость выстраивания конструктивных уважительных отношений с разным социальным окружением. (Последнему в войсках уделяют мало внимания).

Третье условие. Обеспечение самостоятельности освоения социально ориентированной деятельности и основных видов профессиональной деятельности. Данное условие направлено на то, чтобы снять проблему избыточной зависимости и безынициативности курсанта. Чтобы это условие реализовалось, необходимо на этапе организации войсковой стажировки предусмотреть количество мест, чтобы в одной части на одной должности мог стажироваться только один курсант. Кроме того, через командира воинской части необходимо индивидуализировать задание. В том и другом случае проявится самостоятельность курсанта, которую мы понимаем как независимость, способность и стремление совершать действия или поступки без помощи других. При этом нужно добавить, что наличие возможностей для развития самостоятельности ещё не гарантирует её полноценное формирование. Для того, чтобы человек стал по-настоящему самостоятельным в обучении, он должен приобрести соответствующие знания и умения. Если этого не происходит, то приходится говорить не о самостоятельности, а, скорее, о самонадеянности. С этой целью на протяжении всего процесса обучения организуется психолого-педагогическая работа, направленная на формирование и развитие самостоятельности.

Самостоятельность курсанта в процессе войсковой стажировки проявляется, во-первых, в том, что он обладает умением поставить конкретную цель; во-вторых, в том, что он прилагает – без опоры на кого-либо – все силы к её достижению; в-третьих, в том, что он ответственно относится к своей деятельности; в-четвёртых, в том, что он умеет действовать с полным осознанием контекста совершаемого действия даже в том случае, когда обстановка, предполагающая совершение действия, не является

знакомой для субъекта, его самостоятельность проявится в умении быстро и мужественно принять нестандартное, но при этом правильное решение.

Кроме знаний и умений, которые являются основой самостоятельного личностного решения и фиксируют готовность человека его принять, для совершения независимого поступка необходимо также наличие эмоционального настроя.

Также, помимо знаний и умений, для самостоятельного принятия решений требуется и определенная мотивационная установка, которая активизирует знания и умения человека, а также порождает соответствующий эмоциональный настрой и ещё даёт ему силы не прибегать ни к чьей помощи.

Обуславливает самостоятельность принятия решения и воля человека, так как для того, чтобы совершить независимый поступок, требуется известная доля преодоления самого себя, требуется изрядное напряжение. Иначе это условие можно расшифровать как обеспечение субъектной позиции курсанта при прохождении им войсковой стажировки.

Субъектная позиция курсанта в данном случае характеризуется: осознанием и принятием целей деятельности, адекватностью самооценки своих возможностей и способностей, активностью, инициативностью, стремлением добиться положительного результата, потребностью в самореализации, а также рефлексивностью при самореализации [5].

Для того, чтобы сформировать субъектную позицию курсанта, необходимо:

1. Регулярно обращать внимание на мотивирование курсантов на предстоящую войсковую стажировку;
2. Подключать курсантов к процессу целеполагания и планирования на всех уровнях;
3. Предоставлять курсантам возможность принимать самостоятельные решения (не только непосредственно на стажировке, но и в процессе подготовки к ней: так, например, предусмотреть возможность выбора упражнения);
4. Привлекать курсантов к анализу своей деятельности во время подготовки к стажировке и после её прохождения (составление отчетов, отзывов о прохождении войсковой стажировки);
5. Использовать индивидуальные и коллективные способы стимулирования активности и творчества курсантов.

Четвёртое условие. Целенаправленная организация индивидуальной педагогической помощи курсанту в процессе подготовки и прохождения им войсковой стажировки.

Данное условие апробировано в ходе ежегодной практики и отражено в указаниях руководителю войсковой стажировки, разработанных в вузе при участии автора, где в частности зафиксировано, что руководитель стажировки обязан «оказать помощь курсантам в составлении личных планов стажировки в соответствии с программой стажировки и индивидуальными заданиями», «систематически оказывать помощь курсантам в подготовке к занятиям, направлять их деятельность на активное участие в воспитательной и рационализаторской работе» [6] и т. д.

Индивидуальная социально-педагогическая помощь должна основываться, на принципах личностно-ориентированной, гуманистической педагогики, главной целью которой, является оказание содействия курсанту в определении и совершенствовании его отношения к самому себе, другим людям, окружающему миру, к своей деятельности в обществе.

При этом деятельность педагога, по мнению Д. А. Белухина, должна быть направлена «на развитие личности воспитанника, на познание человека, его уникальности и неповторимости, соизмеряемыми моральными нормами и общепринятыми нравственными ценностями объективно позитивного характера для общества в целом» [7].

Характеризуя сущность индивидуальной помощи, А. В. Мудрик пишет: «индивидуальная помощь в процессе социального воспитания предполагает осознанно предпринимаемые руководителем-воспитателем попытки создать условия и/или в отдельном или нескольких необходимых ему аспектах, а именно: в решении проблем самопознания и самопринятия; в определении ближних и более или менее отдаленных перспектив; в адаптации к реальным условиям его жизни; в установлении позитивных взаимоотношений с окружающими, особенно со значимыми людьми; в поисках сфер и форм самореализации и в самоутверждении; в предотвращении, минимизации и разрешении внутриличностных и межличностных конфликтов и т. п.» [8].

Индивидуальная помощь человеку в социальном воспитании становится и должна оказываться в жизнедеятельности воспитательных организаций тогда, когда у человека возникают проблемы в решении возрастных задач (естественно-культурных, социально-культурных, социально-психологических) и при столкновении с опасностями, характерными для того или иного возраста.

В процессе решения естественно-культурных задач индивидуальная помощь может стать необходимой при возникновении у человека таких проблем: укрепления здоровья, развития своих физических задатков, чтобы в возможной степени соответствовать норме возрастного физического развития; познания своего тела, принятия его и происходящих с ним изменений; осознание относительности норм маскулинности-феминности и, соответственно, минимизации переживаний, связанных с собственным соответствием этим нормам; усвоение полоролевого поведения, владение соответствующими нормами, этикетом и символикой.

В процессе решения социально-культурных задач индивидуальная помощь будет полезной при появлении проблем, связанных: с осознанием и развитием своих способностей, умений, установок, ценностей; в приобретении знаний, умений, установок, которые необходимы человеку для удовлетворения собственных потребностей (не имея в виду асоциальные); с овладением способами взаимодействия с людьми, с развитием или коррекцией необходимых установок; с пониманием и восприимчивостью к проблемам семьи, группы членства, социума.

В процессе решения социально-психологических задач индивидуальная помощь становится необходимой в случае возникновения у человека проблем, связанных: с самопониманием и самопринятием; определением себя в актуальной жизни, самореализацией и самоутверждением, а также определением своих перспектив; с развитием понимания и восприимчивости по отношению к себе и другим; с адаптацией к реальным условиям жизни; с установлением позитивных просоциальных взаимоотношений с окружающими, особенно со значимыми лицами, с предотвращением, минимизацией, разрешением внутриличностных и межличностных конфликтов.

Индивидуальная помощь курсантам в процессе социально-профессионального становления может быть рассмотрена как вариант педагогической помощи, представляющий собой определенную систему средств и мер, обеспечивающих успешную социальную адаптацию и самореализацию курсантов в период войсковой стажировки.

Индивидуальная помощь осуществлялась нами на основе следующих принципов.

1. Принцип индивидуальности (адресности). Он связан с тем фактом, что помощь оказывается конкретной личности, имеющей специфические, уникальные проблемы, по-особому проявляющиеся в каждом конкретном случае.

2. Принцип активности личности. Этот принцип заключается в преодолении иждивенческих позиций курсанта, в стимулировании его самостоятельности в отношении разрешения проблем.

3. Принцип мониторинга или комплексного сопровождения. Он связан необходимостью отслеживания динамики изменений, происходящих с личностью и поведением стажера, принимающего помощь [9].

При этом нужно отметить, что поскольку мы не имели возможность оказывать курсанту индивидуальную помощь непосредственно по причине удалённости курсантов, индивидуальная помощь, заключалась в делегировании функций педагогического сопровождения на период войсковой стажировки командиру воинской части, воинскому коллективу офицеров, руководителю войсковой стажировки.

Пятое условие. Согласованная педагогическая работа, проводимая в ходе войсковой стажировки, командиром части, руководителем стажировки и самим курсантом. Иными словами, речь идёт об осуществлении взаимодействия всех субъектов педагогической деятельности.

Это условие, во-первых, означает то, что необходима выработка и соблюдение единых подходов к организации подготовки и проведения войсковой стажировки, которые бы легли в основание педагогической работы как того или иного военного учебного заведения, так и кон-

кретной воинской части. Во-вторых, необходим учёт специфических особенностей, традиций воинской части, в которую командировается курсант для прохождения войсковой стажировки. В-третьих, необходимо создание самим курсантом – в согласовании с преподавателем, а также, впоследствии, с командным звеном части – индивидуальной программы прохождения им войсковой стажировки [9].

Итак, исходя из вышеперечисленных нами факторов, фиксирующих специфику и конкретные трудности прохождения курсантами войсковой стажировки, мы выделили пять педагогических условий, которые призваны обеспечить эффективность реализации процесса организации и проведения войсковой стажировки как фактора социально-профессионального становления курсантов военного вуза.

Библиографический список

1. Белухин Д. А. Основы личностно ориентированной педагогики. – М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЕК», 1996. – 317с.
2. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности : монография. – Волгоград : Перемена, 2001. – 181 с.
3. Концепция и программа педагогической практики студентов Ярославского государственного педагогического университета / под ред. Л. В. Байбородовой. – Ярославль : ЯГПУ, 2002. – С. 9–10.
4. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учебник для студентов пед. вузов. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – С. 82.
5. Подобин А. Е. Типология мотивов включения будущего учителя в профессиональную деятельность // Феномены личности и группы в изменяющемся мире : материалы науч.-практ. конф. – Кострома : КГПУ им. Н. А. Некрасова, 1998. – С. 8–13.
6. Проектирование деятельности педагогических колледжей. – Казань : ИСПО РАО, 2002. – С. 30.
7. Рыженков М. И. Педагогические условия социально-профессионального становления курсантов военного вуза в процессе войсковых стажировок : Дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2008. – 181 с.
8. Указания руководителю войсковой стажировки курсантов. – Ярославль : Изд-во ЯВЗРУ ПВО, 2008. – 50 с.
9. Шакурова М. В. Социальное воспитание в школе. – М. : Академия, 2004. – 272 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА САМООБРАЗОВАНИЯ КУРСАНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ВОЕННОМ ВУЗЕ

В настоящей статье педагогическая поддержка рассмотрена как сервисная педагогическая технология, обеспечивающая процесс самообразования курсантов в условиях перестройки образовательной системы современного военного вуза. Автором обоснованы принципы педагогической поддержки самообразования курсантов и охарактеризованы ее нормативно-организационные основы.

Ключевые слова: самообразование курсантов, сервисная технология, педагогическая поддержка.

Одним из результатов проводимой в государстве реформы армии и системы подготовки ее кадрового состава является то, что военные вузы функционально сближаются с гражданскими вузами и университетами, а развитие индивидуально-личностных качеств курсантов, решение проблем их социальной адаптации становятся приоритетными направлениями деятельности военного вуза. Это заметно влияет на характер подготовки курсантов и их положение в изменяющейся среде образования. В военных вузах начинает утверждаться гражданский формат обучения, предоставляющий курсантам гораздо большее пространство для самодисциплины и самообразования. Однако в силу инерции нормативно-регламентирующего распорядка к должной самоорганизации курсанты оказываются неготовыми, что приводит к противоречию между расширением возможностей для самообразования курсантов, усилением фактора самообразования в развитии их профессиональных навыков и неэффективностью сложившейся в военных вузах практики сопровождения процесса самообразования курсантов.

Первое, что вытекает из указанного противоречия, это потребность военных вузов в таком технологическом обеспечении, которое бы имело обслуживающее назначение и усиливало адаптивно-социальные функции процесса самообразования курсантов. Ссылаясь на последние научно-практические исследования в указанном направлении [5; 11; 18], мы вправе считать, что основой его могут стать формы и методы педагогической поддержки, сущность которой составляет развитие индивидуально-личностного потенциала воспитуемых как субъектов образовательной и социальной практики. Так, по мнению Е. А. Александровой, педагогическая поддержка – это такая

система средств, которая обеспечивает воспитуемому самостоятельный индивидуальный выбор – нравственный, профессиональный, экзистенциальный [1, с. 47]. Н. Н. Михайлова называет педагогическую поддержку способом педагогического взаимодействия по выявлению проблем воспитуемого, а также совместное проектирование возможного выхода из них [10, с. 120]. А. В. Мудрик подчеркивает, что педагогическая поддержка обеспечивает воспитуемому индивидуальную помощь в решении социально-психологических задач, связанных с самопознанием и саморазвитием, открывает воспитуемому перспективы восприимчивости по отношению к себе, адаптирует его к реальным условиям жизни [12, с. 205, 232].

Предлагая рассматривать педагогическую поддержку технологией сервисного типа, мы отталкиваемся от связи последней с распространением экономических реалий в сфере образования, которые выдвинули на первое место проблемы обеспечения граждан адекватными вызову времени полифункциональными знаниями и мобильными поведенческими моделями. Сами же понятия: «социальный заказ на образование», «образовательная услуга», «педагогическое производство» – стали выражением того, что удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей детей и юношества должно было войти в число прерогативных функций учреждений образования. Параллельно с этим в исследованиях по высшему образованию стала утверждаться идея «сервисно-педагогической помощи» в разрешении противоречия между личностным «я» студента и деятельностным миром. Говорилось, в частности, что скорость происходящих в обществе перемен обязывает вузы учить молодого человека «подниматься над “я”», быть

конструктивным в отношении к миру и поступательно совершенствовать качество своей жизни [14, с. 273]. Связывать все это с сущностью педагогической поддержки следует, как мы полагаем, потому, что, стимулируя механизмы саморазвития личности, педагогическая поддержка как бы обслуживает ту область образовательной системы вуза, где у студентов возникают трудности как у субъектов учения, субъектов социального или нравственного выбора.

Специфика трудностей, которые в процессе самообразования курсантов можно разрешить средствами педагогической поддержки, достаточно неоднородна. Прежде всего, это трудности адаптивно-психического плана: самоутверждение в коллективе сверстников; самоопределение в рефрентной группе; рефлексия личных достижений и недостатков; проблема сохранения психического равновесия и др. Вторую группу трудностей можно обозначить как дисциплинарно-организационные. Это развитие функциональных навыков работы с информацией; оптимизация самостоятельной учебной деятельности; расширение среды самообразования; регламентация свободного времени. Справедливо заметить, что еще недавно трудности первой группы не проблематизировались в таком объеме, как сейчас, поскольку были редуцированы особенностями казарменного распорядка в вузе. Сегодня же, в силу перехода военных вузов на гражданский формат образования, все очевидней становится зависимость процесса самообразования курсантов от мотивационно-целевого фактора, от объема познавательной рефлексии курсантов и общей картины их ценностных установок. Указанная связь особенно остро обозначилась в последние годы, когда вместо ожидаемых офицерских должностей выпускникам военных вузов предлагают должности сержантские. Дилемма – идти на должности, которые прежде занимали прапорщики, либо писать рапорт на увольнение – негативно сказывается на процессе самообразования курсантов, и положения не спасает даже то, что культ учебы среди курсантов планируется поддерживать материальным стимулированием. (К примеру, в декабре прошлого года в Министерстве обороны приняли решение выплатить по 100 тысяч рублей отличникам из военных университетов и академий) [4].

Итак, если факт востребованности педагогической поддержки в процессе самообразования курсантов современных военных вузов очевиден,

то вопрос о ее принципах и нормативно-организационных основах актуализируется сам собой.

В их обосновании отправным моментом будет понимание самообразования не только как «самостоятельного образования», «образования, получаемого без помощи обучающего лица», но и как «средства самовоспитания», способствующего выработке целеустремленности, настойчивости в достижении цели, внутренней организованности, трудолюбия и других моральных качеств индивида. Самостоятельность освоения знаний и получения информации всегда предполагает и непосредственный личный интерес занимающегося, его индивидуальную активность.

Несмотря на кажущуюся однозначность такого подхода к пониманию самообразования, определенные нюансы здесь существуют. Связаны они, прежде всего, с социальной функцией самообразования, то есть с той пользой, которую приносит субъект самообразования в достижение общественного прогресса. Так, в дореволюционной науке, самообразование связывалось переходом России от аграрной к индустриальной экономике. В двадцатые годы прошлого века самообразование считалось одним из факторов развития технического производства, а также условием приобщения молодых людей к новым политическим ценностям [15]. Одни исследователи рассматривают самообразование способом овладения информацией [15]; другие на первый план выдвигают адаптивно-конформистские механизмы самообразования [16]; третьи говорят о самообразовании применительно к вопросам частной дидактики. При этом все придерживаются одинакового мнения, что самообразование – основа самовоспитания и оно немыслимо вне пределов индивидуальной активности человека.

В сегодняшнем социально-педагогическом пространстве сущность самообразования может быть рассмотрена и с позиций синергетики как науки о саморазвитии сложных систем. Допустив, что для педагогики значимым может быть ведущий принцип синергетики – принцип самоорганизации, логично предположить, что синергетический подход [2; 7] усиливает идею педагогической поддержки как сервисной технологии, поскольку утверждает центральным механизмом процесса самообразования – личностную самоорганизацию курсантов. Кстати, в этом случае к ним будет вполне применимо определение человека как «суперсверхсложной системы» [6].

В указанном ракурсе стимулирование механизмов самоорганизации ведет не только к ситуативным, но и отсроченным результатам процесса самообразования, что вызывает необходимость дополнительного внимания к таким моментам работы с курсантами, как формирование их убеждений; развитие компетенций в процессе овладения профессией; активизацию мышления и т. п.

Из сказанного можно заключить, что материалом педагогической поддержки в процессе самообразования курсантов должна стать их личная ответственность, то есть способность и возможность выступать полноправным субъектом собственного поведения. В свое время, такую ответственность А. С. Макаренко называл сознательной дисциплиной и видел в ней главный результат воспитательной работы с молодежью. При этом целью воспитания А. С. Макаренко считал максимальное раскрытие личных, неповторимых качеств каждого растущего человека, а под индивидуальным развитием он непременно понимал и индивидуальное совершенствование, нравственную и социальную закалку. [9, с. 151]. Ссылаясь на педагогический опыт А. С. Макаренко можно утверждать, что фактор индивидуального в процессе самообразования курсантов значим не меньше, чем в процессе обучения, и путь самообразования у каждого свой. А это, в свою очередь, означает, в достижении искомой меры ответственности курсантов недопустимо игнорирование их личностного своеобразия как саморазвивающихся субъектов. Отсюда следует, что ведущим принципом педагогической поддержки курсантов в процессе их самообразования должен стать принцип дифференциации ресурсно-целевого потенциала курсантов как субъектов самообразования.

Суть принципа дифференциации ресурсно-целевого потенциала заключается в том, что педагог, на основе сведений о перспективах карьеры курсанта, данных социометрии и уровне его обучаемости помогает курсанту выстроить личную программу самообразования, перечень «пунктов» которой адекватен индивидуальным возможностям и устремлениям. В какой-то мере, указанный принцип опосредует положения личностно ориентированного подхода в образовании и, что важнее для нас, отражает задачи компетентностной модели подготовки специалистов в вузах. Концепты последней влияют на организационно-содержательную логику педагогической поддержки курсантов в процессе самообразования тем, что

связываются с мотивационно-смысловыми установками личности будущего специалиста и его индивидуальным опытом в предполагаемой профессиональной сфере. Существенное место в положениях компетентностного подхода отводится и этическим ценностям будущих специалистов, индивидуальным особенностям их поведения, их личной жизненной инициативе. Следовательно, реализация принципа дифференциации ресурсно-целевого потенциала курсантов как субъектов самообразования должен охватить нормативно-организационным проектированием такие элементы образовательной системы вуза, как стратегические цели образования в единстве обучения и воспитания; профессиональная готовность преподавателей и офицеров и разработанность локальных программ педагогической поддержки самообразования курсантов. Остановимся на них подробнее.

1) *Взаимосвязь целей педагогической поддержки в процессе самообразования курсантов и стратегических образовательных целей вуза.* Указанная взаимосвязь, как показывает исследовательский опыт, эффективна в том случае, если цели первого порядка будут равносильны тактическим задачам и концептуально очертят подходы к организации процесса самообразования курсантов и его содержание. Ссылаясь на М. М. Поташника, можно сказать, что цель здесь не столько «образ желаемого результата», сколько его конструктивное описание в управляемых компонентах качества самообразования курсантов [17, с. 37]. Показательна в этом отношении позиция А. М. Новикова, критически относящегося к брешу между неконкретизированными целями образования, вроде разностороннего развития личности, и наполнением конкретным содержанием каждого педагогического проекта [13, с. 335]. Если учитывать ранее обозначенную ситуацию в современных военных вузах, то главную цель педагогической поддержки в процессе самообразования курсантов логично сформулировать так: адаптация курсантов к меняющимся условиям профессионального становления посредством развития их субъектной активности.

2) *Профессиональная готовность преподавателей и офицеров осуществлять педагогическую поддержку в процессе самообразования курсантов.* Это основание имеет своей предпосылкой

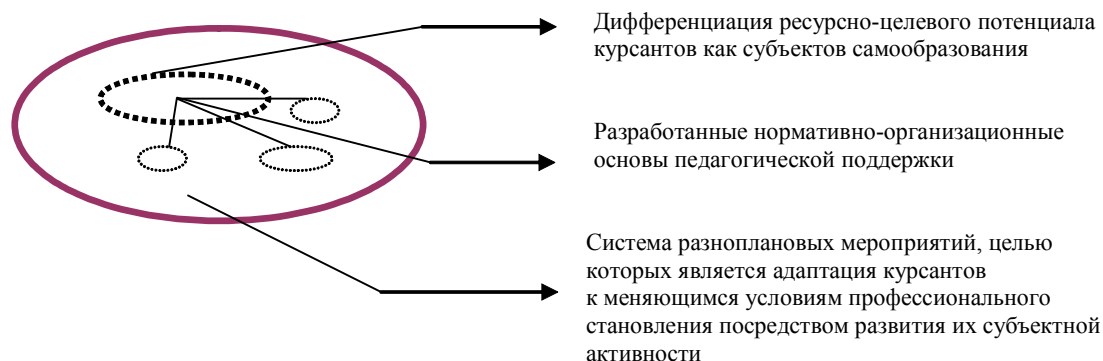


Рис. 1. Организационно-содержательная логика педагогической поддержки в процессе самообразования курсантов военных вузов

уже утвердившийся в гражданском образовании и распространяющийся в образовании военных принцип партнерства в педагогическом взаимодействии. Не умаляя естественной субординации в отношении к педагогу, указанный принцип тем не менее обязывает его владеть навыками субъект-субъектного взаимодействия с воспитуемым. Офицер или гражданское лицо, на которое планируется возложить обязанности по обеспечению процесса самообразования курсантов, должен быть компетентен в определении особенностей индивидуального познавательного стиля курсантов, их темперамента, уровня тревожности, а также уметь беседовать с курсантами по личным затруднениям в самостоятельной жизнедеятельности.

3) *Разработанность и обеспеченность локальных программ педагогической поддержки самообразования курсантов.* В самом узком смысле, речь здесь идет о наличии программы, содержание, сроки и порядок исполнения которой утверждены приказом по учебно-войсковой части. Основной акцент в разработке содержания программы ставится на сервисном характере педподдержки, которая обслуживает процесс самообразования курсантов, не являясь при этом технологией самообразования. Важно помнить и о нелинейном наполнении педподдержки как «системы разноплановых мероприятий» [19, с. 31]. В обозначенной программе должны быть систематизированы и концептуально оправданы такие мероприятия; охарактеризовано их содержание и целевое назначение; предложены оптимальные формы и методы их проведения. В идеале, документированный вариант программы

включает в себя описание ее материально-технической базы.

В общей сложности, организационно-содержательная логика педагогической поддержки в процессе самообразования курсантов должна иметь следующий вид (рис. 1).

Рисунок 1 показывает, что ядром педагогической поддержки в процессе самообразования курсантов военных вузов является принцип дифференциации ресурсно-целевого потенциала курсантов как субъектов самообразования. Этот принцип обуславливает нормативно-организационные основы педагогической поддержки, которые реализуются в системе разноплановых педагогических мероприятий, общей целью которых выступает адаптация курсантов к меняющимся условиям профессионального становления посредством развития их субъектной активности. Все вместе достаточно иллюстрирует наше допущение о сервисном назначении педагогической поддержки и одновременно указывает на основные направления опытно-экспериментальной работы по ее внедрению в образовательные системы современных военных вузов.

Библиографический список

1. *Александрова Е. А.* Педагогическая поддержка культурного саморазвития как составляющая педагогики свободы. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 2003. – 199 с.
2. *Астафьева О. Н.* Синергетический подход к исследованию социокультурных процессов: возможности и пределы. – М. : Изд-во Моск. гос. ин-та делового администрирования, 2002. – 295 с.
3. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании : материалы Всероссийской научн.-

практ. конф., Зеленоград, октябрь 1995 / под общ. ред. О. С. Газмана – М. : УВЦ «Инноватор», 1996. – 72 с.

4. Гаврилов Ю. Звездапад отменяется // Неделя. – № 5205 (126) от 10 июня 2010 г.

5. Голицына И. А. Социально-педагогическая поддержка будущих офицеров как целевая функция преподавателя военного вуза : Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2006. – 20 с.

6. Каган М. С. Метаморфозы бытия и небытия: онтология в системно-синергетическом осмыслении. – СПб. : Logos, 2006. – 414 с.

7. Капица С. П., Курдюмов С. П., Малинецкий Г. Г. Синергетика и прогнозы будущего. – М. : Наука, 1997. – 283 с.

8. Кулишов В. В. Педагогическая поддержка самоактуализации личности : Дис. ... канд. пед. наук. – Краснодар, 2000. – 175 с.

9. Макаренко А. С. Воспитание гражданина. – М. : Просвещение, 1988 – 301 с.

10. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Педагогика поддержки: учебно-метод. пособие. – М. : МИРОС, 2002. – 207 с.

11. Москвин В. Г. Психолого-педагогическая поддержка личностно-профессионального самоопределения учащихся специализированных классов военно-пограничного профиля : Дис. ... канд. пед. наук. – Хабаровск, 2001. – 233 с.

12. Мудрик А. Н. Общение в процессе воспитания : учеб. пособие. – М. : Пед. общ-во России, 2001. – 320 с.

13. Новиков А. М. Методология образования. – М. : «Эгвейс», 2006. – 488 с.

14. Олекс О. А. Управление развитием образования: организационно-педагогический аспект. – Минск : РИВШ, 2006. – 332 с.

15. Передня Д. Г. Самообразование курсантов высших военно-учебных заведений МО РФ и его институциональное регулирование (Социологический анализ) : Дис. ... канд. социол. наук. – М., 2003. – 217 с.

16. Подповетная Ю. В. Модель педагогического содействия самообразованию курсантов военного вуза : Дис. ... канд. пед. наук. – Чита, 2002. – 182 с.

17. Управление качеством образования : Практико-ориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника. – М. : Пед. общ-во России, 2004. – 448 с.

18. Чакрян Т. К. Развитие у студентов способности к личностно-профессиональной самоактуализации: педагогическая поддержка: Дис. ... канд. пед. наук. – Сочи, 2009. – 175 с.

19. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – 2-е изд. – М. : Сентябрь, 2000. – 111 с.

УДК 377

Курачинова Юлия Леонидовна

Карачаево-Черкесский педагогический колледж имени Умара Хабекова
kurachinova@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ОРГАНИЗАТОРОВ ПРИ ПРОХОЖДЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

В статье рассматриваются основные функции педагогического сопровождения формирования организаторской компетентности студентов. Представлено разнообразие форм, методов и условий формирования профессионального интереса будущих педагогов. Содержание статьи раскрывает систему формирования теоретической и практической готовности у студентов педагогического колледжа.

Ключевые слова: Профессиональный интерес, педагог-организатор, организационная компетентность, педагогическая практика, педагогическое сопровождение.

Для решения в практической деятельности задач образования современному педагогу необходимо обладать организационной компетентностью. Для формирования этой способности большое значение имеет устойчивый профессиональный интерес к педагогической теории и практике.

Как показывает анализ результатов прохождения студентами педагогической практики,

сформированность профессионального интереса способствует положительному отношению студентов колледжа к выбранной специальности, постепенному включению их в самостоятельную практическую деятельность. Заинтересованность в труде учителя является необходимым условием для развития профессиональных способностей. Если студент выбрал профессию, полюбил

ее, то, безусловно, будет стремиться приобретать и развивать свои знания, совершенствовать умения и навыки в этой области, а в дальнейшем попытается реализовать их в своей работе [1].

Формирование профессионального интереса будущих педагогов-организаторов в Карачаево-Черкесском педагогическом колледже представляет собой бинарный процесс. В течение четырёх лет студенты изучают основные психолого-педагогические дисциплины и дисциплины дополнительной квалификации «Педагог-организатор», проверяя свою компетентность в ходе педагогической практики.

Для этого в систему дисциплин дополнительной квалификации «Педагог-организатор», входят следующие учебные дисциплины: «Теория и методика организации воспитательной работы с детьми», «Теория и методика воспитательной работы с детскими организациями (объединениями)», «Практикум проведения кружковой работы», «Организация и методика игровой деятельности», «Режиссура культурно-досуговой деятельности», «Практикум по организации культурно-досуговой деятельности», «Оформительское дело», «Обучение вокалу», «Основы практической психологии».

Изучение данных дисциплин позволяет студенту овладевать содержанием различных направлений деятельности педагога-организатора. Среди них выделим следующие:

- содействие развитию личности, талантов и способностей, формирование общей культуры воспитанников;
- организация работы детских клубов, кружков, секций, и других любительских объединений;
- организация игровых программ, вечеров, праздников, походов, экскурсий;
- поддержка социально значимой инициативы воспитанников в сфере их свободного времени, досуга и развлечений;
- поддержка воспитанников в реализации их прав на создание детских ассоциаций, объединений, организаций;
- изучение возрастных и психологических особенностей, интересов и потребностей воспитанников [2].

Период обучения в педагогическом колледже, обоснованный приобретенным педагогическим опытом в период практики, способствует трансформации обыденных, житейских представлений

о назначении и особенностях педагогической деятельности в научную систему знаний.

Этому способствует присвоение студентами новых ролей – педагога, организатора, исследователя, воспитателя. Включение практических заданий в основные теоретические курсы, прохождение студентами педагогического колледжа различных видов практики влияет на эффективность изучения теории профессиональной подготовки, становится основой организационной компетентности будущего педагога.

Подготовка к прохождению педагогической практики по дополнительной квалификации «Педагог-организатор» осуществляется в ходе специальных занятий. Изучение отдельных тем, необходимых студентам для успешного прохождения практики проходит с использованием ситуаций «игры и импровизации». Каждому из студентов предоставляется возможность выступать в роли организатора перед своими однокурсниками: например, провести игру, показать фрагмент воспитательного мероприятия, инсценировать, представить фрагмент или сценарий коллективного творческого дела, продемонстрировать наглядный или методический материал к занятию на определённую тему или по одному из видов деятельности. Студентам предлагаются задания на выбор – подобрать задания к интеллектуально-познавательной игре, играм на знакомство с коллективом и другие; принять участие в педагогической ситуации – и здесь студенты выступают в роли предполагаемых воспитанников. В результате систематического применения и анализа собственных действий обучающиеся вырабатывают организационные навыки и накапливают педагогический опыт. При этом создаются условия для успешного формирования профессионального интереса у будущих педагогов.

Таким образом, формирование профессионального интереса у студентов связано с развитием потребностей в приобретении знаний, выработкой умений и навыков максимальным приближением заданий учебного процесса к их реализации на практике.

В формировании практической готовности будущего педагога-организатора важную роль играет педагогическое сопровождение. Создавая условия для формирования организационной компетентности у студентов дополнительной квалификации «Педагог-организатор» при прохождении ими педагогической практики, препода-

даватель находится в роли наставника, консультанта, помощника и методиста.

Содержание этих ролей связано с основными функциями педагогического сопровождения формирования организационной компетентности студентов:

- проведение диагностики педагогической и методической готовности к педагогической практике;
- помощь в осуществление целеполагания и проектирования конкретных внеклассных занятий и внеурочных воспитательных мероприятий;
- мотивация и вовлечение студентов в процессы самообразования и саморазвития;
- консультирование и коррекция педагогической деятельности студентов;
- осуществление контроля за выполнением заданий в процессе прохождения педагогической практики;
- организация рефлексии педагогической деятельности в процессе педагогической практики [3].

На преподавателя-методиста при этом возлагается ответственность за организацию групповой и индивидуальной работы со студентами в период педагогической практики. В задачи преподавателей входят: психолого-педагогическое и методическое сопровождение педагогической практики; помощь в педагогической деятельности и установлении контактов с сотрудниками образовательного учреждения, оценка результатов педагогической деятельности студентов; консультации и другие формы профессиональной поддержки; индивидуальная помощь студентам.

Все это обеспечивает эффективность формирования профессионального интереса студентов к педагогической деятельности и подтверждает теоретическую и практическую готовность будущих педагогов-организаторов к работе с детьми и подростками.

В соответствии с учебным планом во втором полугодии студенты третьего курса – будущие педагоги-организаторы, выходят на педагогическую практику «Пробные уроки и занятия». Базой для прохождения практики становятся 5–9 классы МОУ города Черкесска «Гимназия № 9». В ходе практики студенты организуют и проводят классные часы (тематические, личностно ориентированные), стараясь выбирать разнообразные формы и методы воспитывающей деятельности: игры (интеллектуально-познавательные, деловые, физические, психологические),

игровые программы, творческие конкурсы, праздники и развлечения, дискуссии.

Студенты дополнительной квалификации «Педагог-организатор» принимают участие в организации и проведении классных часов для студентов первых курсов нашего педагогического колледжа. Среди самых ярких воспитательных дел для первокурсников были: конкурсная программа «Здравствуйте!»; творческий конкурс, посвященный Дню всех влюбленных «Такая разная любовь»; конкурсные программы, посвященные 23 февраля «Солдатская смена» и Международному Женскому Дню «Весна, улыбки и цветы!». Такая деятельность способствует формированию и совершенствованию разных групп способностей и умений у студентов, как младших, так и старших курсов: умение держаться перед аудиторией, коммуникативные умения, перцептивные умения, дидактические умения, умение работать в команде. Атмосфера, устанавливаемая во время такого общения, располагает, развивает, воспитывает.

Будущему педагогу-организатору необходимо быть активной, инициативной, творческой личностью, а для формирования профессионального интереса студентов на занятиях необходимо реализовывать следующие составляющие:

- учебную деятельность строить на основе принципов: единства познавательной и воспитывающей деятельности (целей, задач, содержания, методов, средств, форм работы); самостоятельности, личностной и общественной значимости успешной учебной деятельности, индивидуального подхода;
- создавать атмосферу свободного, продуктивного общения, позволяющего каждому чувствовать себя максимально свободным и раскрепощенным, что, в свою очередь, раскрывает и углубляет эмоциональную сферу человека;
- совершенствовать и анализировать эффективность новых учебно-методических комплексов по разделам изучаемых дисциплин;
- находить новые формы, методы, средства обучения дисциплинам дополнительной подготовки, широко использовать информационные технологии;
- организовывать групповую работу с использованием ситуаций игры, выбора, диалога [2].

Мы разделяем мнение французского физика Паскаля, который говорил: «Ученик – это не сосуд, который нужно наполнить, а факел, который надо зажечь». Для подтверждения этих слов

необходимо грамотно организовывать образовательный процесс и педагогическую практику.

При изучении проблемы формирования профессионального интереса студентов мы выделили совокупность педагогических факторов и методических приемов, способствующих повышению интереса, среди которых особое место отводится личности преподавателя, его эрудиции и мастерству преподавания. Существенное место в деле повышения профессионального интереса у студентов занимают в педагогической деятельности традиционные и нетрадиционные формы контроля и оценки знаний, умений, навыков студентов; творческие работы студентов; проектные исследовательские работы (создание учебных презентаций, учебных проектов); создание студенческого портфолио.

Таким образом, в ходе обучения в колледже необходимо развивать и совершенствовать у сту-

дентов способности к самостоятельной творческой работе, к педагогическому мышлению «без образца», осуществляя идеи педагогического сопровождения формирования организационной компетентности будущих педагогов. Разработка методического инструментария педагогического сопровождения формирования организаторской компетентности, на наш взгляд, является актуальной и своевременной, практикоориентированной проблемой.

Библиографический список

1. Белухин Д. А. Личностно-ориентированная педагогика: учеб. пособие. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 448 с.
2. Михайлова Н. Н. Квалификационные требования к педагогу, работающему в сфере педагогической поддержки ребёнка // Народное образование. – 1998. – № 6.
3. Селевко Г. К. Воспитательные технологии. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 320 с.

УДК 37.013:78

Михайлова Татьяна Александровна

Оршанский педагогический колледж имени И. К. Глушкова,
Республика Марий Эл
mihta1212@rambler.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В статье рассмотрены педагогические условия эффективности процесса развития музыкальной культуры студентов на основе личностно-ориентированного подхода.

Ключевые слова: музыкальная культура студентов, педагогические условия, личностно-ориентированный подход.

Музыка с давних времен применялась как одно из средств воспитания молодого поколения. Именно этот вид искусства, воздействуя на эмоции и чувства, способствует нравственному росту ребенка, развитию его интеллектуальной сферы, творческих способностей, а это особенно актуально для личности современного молодого человека, от которого требуется проявление активности, самостоятельности, творчества, инициативы в организации собственной жизни. Применение на практике личностно-ориентированного подхода в обучении позволяет заложить в учащихся механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания.

Исходя из специфики профессионального образования, а также принципов организации личностно-ориентированного обучения мы выделяем комплекс педагогических условий эффективного развития музыкальной культуры студентов педагогического колледжа на основе личностно-ориентированного подхода. Выделенные условия были реализованы в процессе опытно-экспериментальной работы со студентами Оршанского педагогического колледжа им. И. К. Глушкова, обучающихся по специальности 050711 «Социальная педагогика» в период с 2008 по 2010 год. К ним относятся.

1. Разработка и внедрение модели в процесс развития музыкальной культуры студентов

педагогического колледжа на основе личностно-ориентированного подхода.

В ходе опытно-экспериментальной работы нами была разработана модель развития музыкальной культуры студентов педагогического колледжа на основе личностно-ориентированного подхода. Данная модель состоит из целевого блока, который отражает цели, задачи процесса развития музыкальной культуры. Также в нем представлены принципы построения образовательного процесса: принцип природосообразности, индивидуализации, культуросообразности, принцип выбора, принцип творчества и успеха, принцип доверия и поддержки.

Содержательный блок представлен ведущим компонентом модели – программой по курсу «Музыка с практикумом», разработанной для студентов, обучающихся по специальности 050711 «Социальная педагогика».

В *технологическом блоке* модели представлены используемые формы, методы и средства достижения поставленной цели. Важной составляющей в организации процесса по формированию музыкальной культуры студентов педагогического колледжа являются формы организации обучения и воспитания. Основная форма обучения – это уроки по подгруппам в 5–6 человек. Такая организация занятий способствует более успешному внедрению личностно-ориентированного подхода в развитии музыкальной культуры студентов.

Формы контроля знаний – тесты, уроки-концерты, творческие конкурсы, музыкальные викторины, уроки-защиты докладов, проектов, уроки-дискуссии.

Формы внеучебной работы – концерты, музыкальные кружки, тематические праздники избираются учащимися по выбору. Студентов, изучающих музыкальные дисциплины чаще других можно увидеть на сцене. Такие формы организации обучения и воспитания необходимы для осуществления всестороннего музыкального воспитания, формирования их музыкальной культуры, развития их личностных и профессиональных качеств.

Следующей составляющей модели развития музыкальной культуры студентов педагогического колледжа являются методы обучения и воспитания. Для достижения поставленной цели нами использовались следующие методы:

– общедидактические методы (рассказ, объяснение, беседа);

– метод проектов;
– исследовательский метод (написание докладов, рефератов),
– игровые методы (кроссворды, ребусы, игра «Классная классика» и т. д.).

Необходимо отметить, что все методы используются в сочетании друг с другом. Выбор методов зависит от видов деятельности, используемых на уроке, от особенностей музыкального произведения, возможностей учащихся.

Следующий элемент данной модели являющихся средствами обучения. К ним относятся: авторская программа по учебному курсу «Музыка с практикумом», учебное пособие «Музыка» для специальности 050711 «Социальная педагогика», фонотека, компьютер.

В *оценочном блоке* выделены уровни сформированности музыкальной культуры студентов педагогического колледжа. Основными критериями уровня сформированности музыкальной культуры студентов педагогического колледжа мы считаем: когнитивный (информационный), эмоциональный, деятельностный. В соответствии с названными критериями нами были выявлены три уровня сформированности музыкальной культуры студентов педагогического колледжа: низкий, средний, высокий.

2. *Учет возрастных и индивидуальных особенностей (в данном случае музыкальных способностей) учащихся в развитии музыкальной культуры студентов педагогического колледжа.*

В психологии возрастные границы юношеского возраста определяются по-разному. Примерный период – это промежуток от 15–16 до 21–25 лет, т. е. это возраст студентов педагогического колледжа.

Основные новообразования этого возраста:

1) ведущая деятельность – учебно-профессиональная, студенты педагогического колледжа уже определились с профессией и осознанно относятся к учебной деятельности;

2) в этот период активно развивается нравственная сфера, т. е. все, что касается мировоззрения, сознания и самосознания, самоопределения. Развиваются такие качества личности, как ответственность за свои поступки, чувство долга, целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Повышается интерес к моральным проблемам (цели, образу жизни, долгу, любви, верности и др.);

3) активно развивается сфера чувств. Эмоциональная сфера становится значительно богаче, повышается эмоциональная восприимчивость и способность к сопереживанию.

Под индивидуальными особенностями в нашем исследовании мы понимаем музыкальные способности студентов. При анализе музыкально-педагогической литературы мы выяснили, что под ними подразумеваются следующие компоненты музыкальности – музыкальный слух (звукотембральный слух), чувство ритма, музыкальная память. Теплов относит к ним эмоциональную отзывчивость на музыку. Мы считаем, что для выявления уровня музыкальных способностей студентов социально-педагогического факультета колледжа, учащихся не музыкальных факультетов, ранее не связанных с музыкой, этих компонентов достаточно.

Таким образом, изучение и знание возрастных и индивидуальных особенностей юношеского возраста поможет построить процесс развития музыкальной культуры студентов, основанный на личностно-ориентированном подходе на более высоком уровне.

На начальном этапе мы выявляем уровень музыкальной культуры студентов (для этого был разработан банк диагностических методик), от результатов которого зависит организация учебного процесса. Данные диагностики мы учитывали при распределении исследовательских, творческих заданий, проверочных работ, при выборе музыкальных произведений для слушания, исполнения на детских музыкальных инструментах, в вокальной работе и т. д.

Процесс развития музыкальной культуры студентов мы строим с учетом следующих положений:

- выявленного уровня музыкальной культуры студентов;
- использования эстетически и нравственно ценного музыкального материала;
- предпочтений и вкусов студентов;
- создания условий для творчества и музыкального самовыражения личности каждого;
- развития интереса и познавательной потребности к «серьезной» музыке;
- создания условий для развития потребности к дальнейшему музыкальному самообразованию.

Целесообразно опираться на новообразование этого возраста при поддержании мотивации

к предмету. Учитывая, что студенты серьезно нацелены на получении профессии, важно связывать предлагаемый материал с будущей педагогической деятельностью студентов. Важно, чтобы учащиеся осознавали значимость получаемых музыкальных знаний в их будущей работе.

Заложенная идея музыкального произведения, положительные примеры из истории музыки, биографий композиторов способствуют укреплению нравственности студентов, развития мировоззрения, способствует развитию мышления личности, образной памяти. Введение в воспитательный процесс произведений музыкального искусства способствует формированию нравственных ценностей и эстетических установок, заложенных в идейном содержании музыкальных произведений.

Юность – пора расцвета эмоциональной сферы личности. Студенты чрезвычайно отзывчивы на музыку, тянутся к ней. Очень важно использовать возможности воспитательного воздействия музыки. В процессе работы важно поддерживать стремление к самостоятельности, инициативы, творчества, что реализуется через исследовательские, проектные, творческие задания. Важным новообразованием юношеского возраста является способность к рефлексии, т. е. умения внутренне анализировать поступки, размышлять над собственными переживаниями, ощущениями и мыслями. Это способствует личному самопознанию, а также формированию новых и переосмыслению ранее сложившихся ценностей. Изучение музыкального искусства будет способствовать дальнейшему развитию этой способности.

Следует обратить внимание на способы реализации данных положений через контроль, самоконтроль, оценку и самооценку.

Мы считаем, что личностно-ориентированный подход в процессе развития музыкальной культуры студентов педагогического колледжа будет проходить более эффективно при соблюдении данного педагогического условия.

3. Опора в работе на специально разработанную программу по курсу «Музыка с практикой», в которой четко обозначены цели, задачи и содержание предмета; создание учебного пособия и использование его на практике.

Воспитание высоконравственной, культурной, творческой личности будущих педагогов – важная педагогическая задача. В решении этой

проблемы первоочередное место отводится предметам эстетического цикла. К ним относится учебная дисциплина «Музыка с практикумом» для студентов, обучающихся по специальности 050711 «Социальная педагогика». Его специфика в интеграции нескольких музыкальных дисциплин. За короткий промежуток времени необходимо дать максимум музыкально-теоретических знаний и сформировать музыкально-практические навыки, чтобы в процессе будущей работы студенты смогли использовать их на практике. Работа осуществляется по программе для данной дисциплины. Программа, составленная автором, включает в себя тематическое планирование, требования к знаниям и умениям студентов, примерный материал для пения, слушания. Произведения выбираются из списка в процессе работы или по желанию студентов.

В структуре урока выделяются следующие виды деятельности:

- изложение теоретического материала;
- слушание и анализ музыкальных произведений;
- игра на детских музыкальных инструментах (в процессе изучения детских музыкальных инструментов);
- вокальная подготовка (пение песен под аккомпанемент преподавателя или под фонограмму).

Один учебный час предполагает включение всех или нескольких видов деятельности, в зависимости от построения урока педагогом. Обучение продолжается в течение двух лет, занятия проводятся по подгруппам в 5-6 человек (один час) в неделю. Курс обучения рассчитан на студентов, не имеющих музыкального образования или имеющих небольшую музыкальную подготовку.

В помощь педагогам, преподающим предмет и студентам его изучающим, было разработано учебное пособие «Музыка» для специальности 050711 «Социальная педагогика» педагогических колледжей. Пособие состоит из следующих разделов:

- 1) программа по предмету,
- 2) курс лекций, составленный в соответствии с тематическим планированием;
- 3) практический материал к урокам.

В пособии полностью раскрыт курс лекций. Работа по остальным видам деятельности, предусмотренной программой, ведется на практической части занятия. Все требования к умениям для каждого года обучения выделены в соот-

ветствии с материалом, преподаваемым студентам на занятия. В учебном пособии дан практический материал для проверки уровня сформированности музыкальной культуры студентов, диагностика которой проводится на двух первых и двух последних занятиях данного курса. Даны задания для проверочных работ. Также выделена внеаудиторная самостоятельная работа студентов. Для написания докладов, рефератов, проектов дан список примерных тем. Выбор тем осуществляется студентами самостоятельно.

4. Осуществление диагностического сопровождения процесса развития музыкальной культуры студентов педагогического колледжа на основе личностно-ориентированного подхода.

Диагностика музыкальных способностей, как область изучения музыкальной педагогики и психологии, остается на данный момент малоизученной. Внедрение в работу педагогов-музыкантов диагностического сопровождения образовательного процесса даст большие возможности для определения сильных и слабых сторон в определении музыкальности учащихся, поможет направить работу в нужное русло.

Для исследования музыкальной культуры, а также выявления индивидуальных музыкальных особенностей студентов нами были использованы следующие методики:

1. Проверка музыкальных способностей студентов.

Данный этап диагностики включал несколько заданий по выявлению звуковысотного, ритмического слуха, музыкальной памяти. Эта методика позволяет оценить уровень музыкальных способностей каждого студента.

2. Анализ исследования уровня значимости музыкальной культуры для личности.

Студентам предлагалось ответить на 22 вопроса анкеты, выявляющих значение музыки для личности, раскрывающих музыкальные интересы и вкусы студентов. Каждому ответу соответствовал определенный балл. В соответствии с этим была составлена шкала.

3. Анализ исследования уровня значимости музыкальной культуры для педагогической деятельности.

Данная анкета была выделена в связи со спецификой проводимого эксперимента, т.е. исследуемые – будущие педагоги. В связи с этим было важно выявить, насколько студенты осознают значимость музыкальной культуры для будущей

работы. В данной анкете студенты отвечали на 11 вопросов.

4. Тесты на определение уровня сформированности музыкальных знаний (на основе программы по музыке для начальной школы Д. Б. Кабалевского).

Для выявления уровня полученных или не полученных музыкально-теоретических знаний на уроках музыки на базе общеобразовательной школы нами были составлены тесты. В основу данных тестов положены некоторые понятия, термины, которые включены в программу Д. Б. Кабалевского для начальной школы.

5. Методика Л. В. Школяр

В качестве основы взята «Программа и методика изучения музыкальной культуры» Л.В. Школяр. Данный вид диагностики состоит

из 6 методик, которые позволяют выявить интересы, пристрастия, широту музыкального кругозора, способность эмоционально оценивать музыку.

6. Методика Е. И. Юдиной «Копилка чувств»

Методика Е.И. Юдиной позволяет выявить способность студентов эмоционально чувствовать музыку, умение сопоставить различные виды настроения с музыкальным произведением.

Все исследованные нами компоненты являются равнозначными в процессе формирования музыкальной культуры студентов педагогического колледжа.

Мы считаем, что все выделенные нами педагогические условия способствуют более эффективному процессу развития музыкальной культуры студентов педагогического колледжа.

УДК 378.1

Попов Андрей Иванович

Тамбовский государственный технический университет
Fylhtqxb@mail.ru

КОНЦЕПЦИЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА ИННОВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ПОСРЕДСТВОМ ОЛИМПИАДНОГО ДВИЖЕНИЯ

Выявлены характеристики кластера профессионально важных творческих компетенций, рассмотрены теоретические и методические аспекты формирования творческих компетенций посредством олимпиадного движения.

Ключевые слова: кластер творческих компетенций, олимпиадное движение.

Экономика России, преодолевая последствия кризиса, постепенно переходит на новый уровень развития – постиндустриальный, который характеризуется инновационной направленностью, высоким уровнем внедрения научных достижений в производство, расширяющимся ассортиментом продукции и ростом доли наукоёмкой продукции.

Формирование инновационной экономики должны обеспечить элитные конкурентоспособные специалисты, под которыми мы понимаем бакалавров, магистров, для которых характерно стремление и способность к высокому качеству своей профессиональной деятельности, носящей инновационный характер, требующей высокого уровня креативности и творческих компетенций, и предполагающей генерирование новых идей в профессиональной области, их анализ и раз-

витие, а затем продвижение до уровня инновационного продукта с целью удовлетворения как личных потребностей (прежде всего, потребностей в творчестве и самовыражении), так и потребности общества в повышении общего благосостояния. Сравнивая общекультурные и профессиональные компетенции, определенные ФГОС, можно сделать вывод, что в каждом направлении подготовки есть группы компетенций (кластер творческих компетенций), которые имеют родственные характеристики, а именно предполагают наличие высокого уровня интеллекта и креативности, способностей организовывать свою творческую деятельность и деятельность подчиненного коллектива (например, компетенции ОК-6, ОК-7, ОК-8 для направления подготовки 150700, компетенции ОК-3, ОК-4, ОК-7, ОК-8 для направления подготовки 240100, и т. д.).

Креативность как основа кластера творческих компетенций рассматривается нами как «творческий потенциал, творческие возможности человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом или отдельные ее стороны, продукты деятельности и процесс их создания» (Т. А. Барышева [1, с. 60]).

Выпускников, обладающих высоким уровнем сформированности группы профессионально важных творческих компетенций, в настоящее время недостаточно, что и тормозит коммерциализацию инноваций во многих отраслях. Задача высшего учебного заведения заключается не только в подготовке обучающихся, обладающих минимальным уровнем компетенций, определяемых ФГОС, но и в обеспечении освоения на более высоком уровне частью обучающихся ключевых компетенций, к которым мы относим и творческие.

Кластер профессионально важных творческих компетенций специалиста – составная часть кластера творческих компетенций специалиста, определяющая его возможность реализовать себя в инновационной сфере экономики через способности личности успешно выполнять деятельность в своей профессиональной области, требующую эвристического или креативного уровня интеллектуальной активности, на основе сформированных:

- знаний в области психологии творчества о закономерностях развития и проявления креативности личности на разных этапах профессионального становления, профессионального совершенствования и менеджмента творческой деятельности;

- умений организации деятельности как собственной, так и руководимого коллектива по решению творческих профессиональных задач и разрешению профессиональных проблемных ситуаций;

- опыта творческой профессиональной деятельности в условиях инновационной экономики, опыта общественной и духовно-нравственной деятельности в сфере профессиональных интересов;

- навыков творческой профессиональной деятельности в условиях психологического напряжения, стресса и ограниченности временных, финансовых, материальных и трудовых ресурсов;

- профессионально значимых личностных качеств, прежде всего, профессионально ориентированной креативности;

- нравственных характеристик и лидерских качеств личности;

- способности органично сочетать индивидуальные цели и цели общества в процессе профессиональной деятельности [4, с. 12].

При проектировании основной образовательной программы необходимо предусмотреть такие формы и технологии организации познавательной деятельности, которые бы позволили обучающемуся овладеть кластером профессионально важных творческих компетенций на высоком уровне, развить креативность и повысить уровень интеллектуальной активности. Образовательный процесс должен обеспечить вовлеченность и активность студентов в такую деятельность, которая бы соединяла в себе цели личности (развитие и получение конкурентоспособного образования) и цели общества (инновационное развитие приоритетных направлений экономики).

За основу разрабатываемой концепции формирования кластера профессионально важных творческих компетенций нами принята известная форма стимулирования активности студентов – олимпиада, рассматриваемая как соревнование студентов в творческом применении знаний и умений по дисциплинам, изучаемым в высшем учебном заведении, а также в профессиональной подготовленности будущих специалистов.

Разработанная концепция формирования профессионально важных творческих компетенций специалиста инновационной сферы в олимпиадном движении в вузе включает в себя следующие основные положения [4, с. 36]:

1. Условиями эффективного осуществления процесса формирования профессионально важных творческих компетенций специалиста выступают:

- понимание участниками образовательного процесса взаимосвязи профессионально важных творческих компетенций студента и его уровня интеллектуальной активности, а, следовательно, и креативности;

- преобразование существующих студенческих предметных олимпиад и конкурсов в олимпиадное движение, интегрирующее как состязательную деятельность обучающихся, так и их совместную творческую деятельность [2, с. 24]; основная цель образовательного процесса заключается

в повышении уровня интеллектуальной активности студента, позволяющее ему от стимульно-продуктивного уровня во время олимпиады перейти к эвристическому и креативному уровням в других компонентах олимпиадного движения, а затем и в будущей профессиональной деятельности;

– построение образовательной среды, предоставляющей обучающемуся успешно реализовывать в олимпиадном движении эвристический и креативный уровни интеллектуальной активности при освоении сферы профессиональной деятельности;

– обусловленная требованиями системы ВПО и внутренне мотивированная корректировка мышления преподавателя – организатора олимпиадного движения, предполагающего изменение его роли в образовательном процессе от руководителя до равноправного участника, корректирующего процесс творческого саморазвития обучающихся и развивающегося вместе с ними [3, с. 80].

2. Олимпиадное движение – непрерывный процесс развития творческих способностей обучающихся, инициированный их участием в олимпиадах, и реализуемый как форма организации обучения в вузе в виде активной творческой созидательной деятельности всех участников образовательного процесса на основе интеграции индивидуальной и коллективной деятельности на развивающей стадии, обеспечиваемой педагогическим сопровождением и созданием условий для творческого саморазвития, и соревновательной деятельности во время следующих олимпиад, использующая в качестве содержания обучения проблемные ситуации, отражающие профессиональный и социальный контексты будущей деятельности специалиста и представленные в виде олимпиадных задач.

Олимпиадное движение направлено на достижение в процессе профессионального образования следующих целей:

– обеспечение высокого уровня креативности и сформированности профессионально важных творческих компетенций у наиболее одаренных обучающихся как необходимого условия подготовки из них в вузе элитных конкурентоспособных специалистов для нужд инновационной экономики;

– повышение уровня креативности и профессионально важных творческих компетенций всех студентов вуза за счет активизации образовательного процесса на основе их частичного включе-

ния в образовательную деятельность в олимпиадной креативной образовательной среде и эффекта фацилитации.

3. Олимпиадное движение в вузе в современных социально-экономических условиях представляет собой самостоятельную ценность как одна из основных форм организации воспитывающего обучения, ориентированная на развитие креативности студентов и приобретение ими конкурентных преимуществ на рынке труда в силу того, что обеспечивается с его использованием более высокий уровень сформированности профессионально важных творческих компетенций, который наиболее соответствует потребностям формирующейся инновационной экономики страны. В вузе в олимпиадном движении наиболее эффективно и с учетом профессиональной направленности – происходит поэтапный переход от стимульно-продуктивного уровня интеллектуальной активности к эвристическому и креативному при вовлечении обучающегося в основные компоненты олимпиадного движения. Профессионально важные творческие компетенции, базовый уровень сформированности которых достигнут при получении основного профессионального образования в соответствии с ФГОС, актуализируются и развиваются посредством олимпиадного движения, приобретая характер ключевых компетенций конкретного человека с учетом его особенностей и направлений профессиональной деятельности.

Основой воспитывающего обучения в олимпиадном движении вуза являются олимпиадные педагогические личностно-ориентированные технологии, основанные на интеграции индивидуальной и коллективной деятельности и деятельности в соперничестве, соревновании. Проектирование и реализация олимпиадных педагогических технологий должна отражать специфику олимпиадного движения как формы организации обучения, профессиональный и социальный контекст деятельности специалиста и оперативно реагировать на изменения основного образовательного процесса, внутренние и внешние изменения, сохраняя при этом целостность, эффективность и нацеленность на повышение интеллектуальной активности студента как основной движущей силы процесса получения конкурентоспособного образования.

Олимпиадное движение предполагает разработку множества олимпиадных педагогических технологий на основе интеграции индивидуальной и коллективной деятельности и деятельности

в соперничестве, соревновании, из которых с учетом креативности личности, ее установок на саморазвитие, профессиональной направленности и изменяющейся внешней и внутренней обстановки будет выбираться конкретная образовательная технология.

4. Решающее влияние на активизацию воспитывающего обучения и инициативность обучающихся в олимпиадном движении оказывает состояние творческого микроклимата образовательной среды – олимпиадной креативной образовательной среды, включающей: микросреду как пространство социальных ролей студентов и преподавателей – организаторов олимпиадного движения; экзосреду как пространство отношений, обеспечивающих педагогическое сопровождение творческого саморазвития студентов в олимпиадных микрогруппах, в единой информационной олимпиадной сети; макросреду как пространство, обеспечивающее условия для формирования профессионально важных творческих компетенций специалистов через создание системы олимпиадных задач, отражение в них социального и профессионального контекстов будущей деятельности.

Разработанное теоретическое обоснование и концепция олимпиадного движения как эффективного средства формирования профессионально важных творческих компетенций специалиста инновационной сферы, является основой для

использования мотивационного воздействия существующих студенческих олимпиад с целью развития на их основе олимпиадного движения; для проектирования и апробации образовательных технологий, используемых в олимпиадном движении. Включение олимпиадного движения в систему высшего профессионального образования позволит повысить качество образовательного процесса в технических вузах, увеличить долю выпускников, обладающих повышенным уровнем сформированности профессионально важных творческих компетенций и готовностью к инновационной деятельности.

Библиографический список

1. Барышева Т. А. Креативность: Диагностика и развитие : монография. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – 205 с.
2. Попов А. И., Пучков Н. П. Методологические основы и практические аспекты организации олимпиадного движения по учебным дисциплинам в вузе: монография. – Тамбов : Изд-во ГОУ ВПО ТГТУ, 2010. – 212 с.
3. Попов А. И., Пучков Н. П. Управление олимпиадным движением в вузе // Образование и саморазвитие. – 2010. – № 3 (19). – С. 75–81.
4. Попов А. И. Теоретические основы формирования кластера профессионально важных творческих компетенций в вузе посредством олимпиадного движения: монография. – Тамбов : Изд-во ГОУ ВПО ТГТУ, 2011. – 80 с.

УДК 513 р30

Стакина Елена Сафаровна

Костромской государственный университет имени Н. А. Некрасова
stakinaes@yandex.ru

ПОСТРОЕНИЕ ФРАКТАЛЬНЫХ МНОЖЕСТВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

В данной статье представлены способы построения фрактальных множеств. Указано, каким образом следует организовать обучение фрактальной геометрии, чтобы направить его на развитие информационных компетенций студентов.

Ключевые слова: информационная компетенция, фрактальное множество, L – система, множество Жюлиа.

В последнее время исследователи всё чаще обращаются к проблеме формирования компетентности. Не удивительно, что современные работодатели заинтересованы в компетентных специалистах, которые готовы работать в быстроизменяющихся условиях окружающего

мира, могут ориентироваться в постоянно нарастающем потоке информации и принимать верные решения.

Одной из профессиональных компетенций бакалавра по направлению подготовки «Прикладная математика и информатика» является

информационная компетенция, которая включает умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее [3].

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования по направлению подготовки «Прикладная математика и информатика» (от 20.05.10) в составе информационной компетенции можно выделить: способность приобретать новые научные и профессиональные знания, используя современные образовательные и информационные технологии; способность решать задачи производственной и технологической деятельности на профессиональном уровне, включая: разработку алгоритмических и программных решений в области системного и прикладного программирования; способность применять в профессиональной деятельности современные языки программирования [2].

По нашему мнению, данный вид компетенций будет подлежать формированию в процессе выполнения студентами следующих заданий.

1. Построение фракталов с помощью L – систем.

Задания данного типа заключаются в следующем: чтобы построить определенное фрактальное множество необходимо, во-первых, создать таблицу, в которой должны быть указаны аксиома, порождающее правило, начальный угол и угол поворота, во-вторых, на основе этой таблицы построить блок – схему, и, в-третьих, используя какой – либо из языков программирования (к примеру Turbo-Pascal) рассмотреть несколько итераций данного фрактального множества. То есть работа по построению фрактальных множеств с помощью L – систем осуществляется в три этапа.

Рассмотрим на примере. Опишем аксиому и порождающее правило фрактала «салфетка» с помощью L – систем в виде таблицы (см. табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Аксиома (AXIOM)	F+F+F+F
Порождающее правило (NEWF)	F-F+F
Начальный угол (α)	0^0
Угол поворота (ϕ)	90^0

После реализации полученной блок-схемы [1] (рис. 1) с помощью компьютера можно получить несколько итераций данного фрактала (рис. 2).

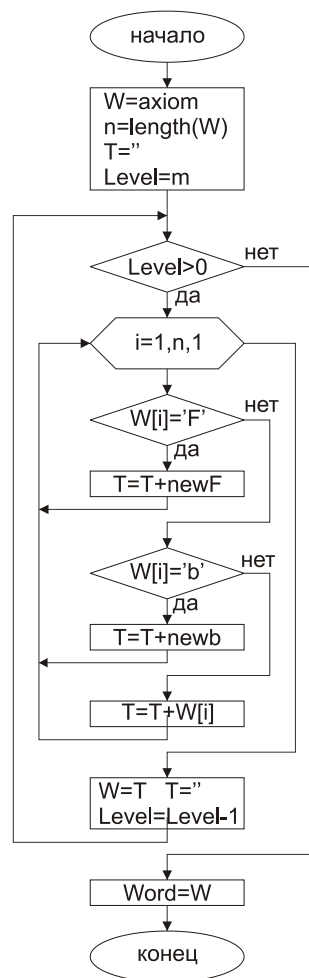


Рис. 1. Блок – схема реализации L – систем

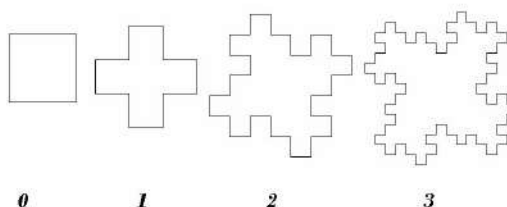


Рис. 2. Фрактальное множество «Салфетка»

На втором и третьем этапе учащиеся самостоятельно разрабатывают алгоритмы создания фрактальных множеств и используют их в определенных средах программирования. Создавая некоторые классические фракталы (по образцу) и собственные фрактальные множества, студенты развивают свои навыки и способности в области алгоритмических и программных решений, таким образом, происходит формирование информационных компетенций.

2. Построение фрактальных множеств с помощью сжимающих аффинных преобразований.

Допустим, что на плоскости введена прямоугольная координатная система. Тогда каждой точке A ставится в соответствие упорядоченная пара чисел (x, y) ее координат. Вводя на плоскости еще одну прямоугольную систему координат, мы ставим в соответствие той же точке A другую пару чисел $-(x', y')$.

Переход от одной прямоугольной координатной системы на плоскости к другой описывается следующими соотношениями: $x_{n+1} = ax_n + by_n + e$; $y_{n+1} = cx_n + dy_n + f$, где a, b, c, d, e, f – определенные вещественные числа. Данные формулы понимаются в том смысле, что изменяется точка и сохраняется координатная система, а формулы задают отображение, переводящее произвольную точку $A(x_n, y_n)$ в точку $A'(x_{n+1}, y_{n+1})$, координаты которой определены в той же координатной системе [1].

Аффинные преобразования можно представить в матричной форме:

$$\begin{pmatrix} x_{n+1} \\ y_{n+1} \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} a & b \\ c & d \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x_n \\ y_n \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} e \\ f \end{pmatrix}.$$

Рассмотрим применение аффинных преобразований на примере построения ковра Серпинского (рис. 3).

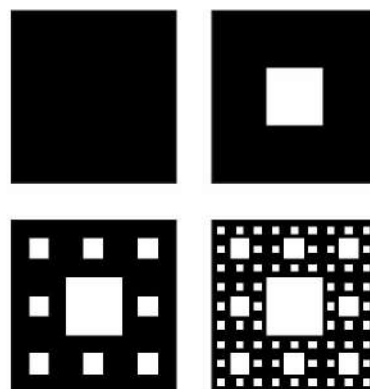


Рис. 3. Ковёр Серпинского

Для построения использовались восемь сжимающих аффинных преобразований, каждое из которых переводит исходный квадрат в соответствующие квадраты (см. рис. 4).

$$\begin{aligned} T_1 \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} &= \begin{pmatrix} 1/3 & 0 \\ 0 & 1/3 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 0 \\ 0 \end{pmatrix}; & T_2 \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} &= \begin{pmatrix} 1/3 & 0 \\ 0 & 1/3 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 0 \\ 1/3 \end{pmatrix} \\ T_3 \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} &= \begin{pmatrix} 1/3 & 0 \\ 0 & 1/3 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 0 \\ 2/3 \end{pmatrix}; & T_4 \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} &= \begin{pmatrix} 1/3 & 0 \\ 0 & 1/3 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 1/3 \\ 0 \end{pmatrix} \\ T_5 \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} &= \begin{pmatrix} 1/3 & 0 \\ 0 & 1/3 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 2/3 \\ 0 \end{pmatrix}; & T_6 \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} &= \begin{pmatrix} 1/3 & 0 \\ 0 & 1/3 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 2/3 \\ 1/3 \end{pmatrix} \\ T_7 \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} &= \begin{pmatrix} 1/3 & 0 \\ 0 & 1/3 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 2/3 \\ 2/3 \end{pmatrix}; & T_8 \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} &= \begin{pmatrix} 1/3 & 0 \\ 0 & 1/3 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 1/3 \\ 2/3 \end{pmatrix} \end{aligned}$$

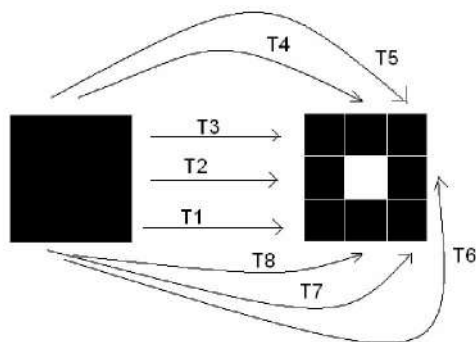


Рис. 4. Схема построения ковра Серпинского методом аффинных преобразований

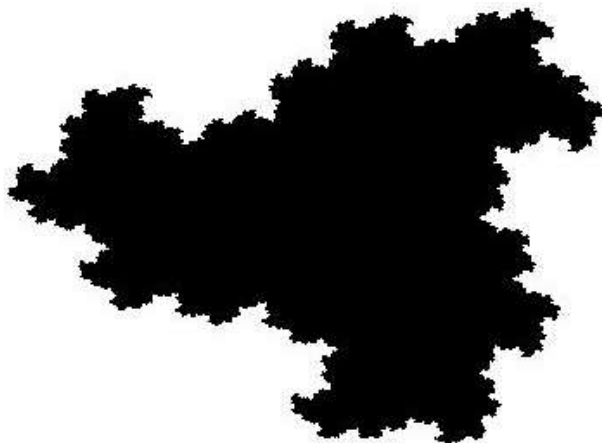


Рис. 5. Заполняющее множество Жюлиа для функции $f(z) = z^3 + 0.5 + 0.3i$

Далее студентам также предлагается разработать компьютерные алгоритмы построения фрактальных множеств, полученных с помощью сжимающих аффинных преобразований. Как известно, компьютерные модели более наглядно представят нам последующие фрактальные итерации. Таким образом, студенты знакомятся с новым способом построения фрактальных множеств, при этом вырабатываются умения структурировать информацию, создавать алгоритмы; закрепляются навыки работы с языком программирования Turbo Pascal.

3. Построение фрактальных множеств на комплексной плоскости.

Множество Жюлиа для функции комплексного переменного $f(z)$, обозначаемое $J(f)$, определяется как $J(f) = \partial\{z : f^{(n)}(z) \rightarrow \infty, n \rightarrow \infty\}$, где ∂ – граница области притяжения бесконечности, а $f^{(n)}(z) = f(f^{(n-1)}(z)), n = 1, 2, \dots$. Заполняющее множество Жюлиа состоит из точек, орбиты которых пойманы, в отличие от границы этого множества, являющейся настоящим множеством Жюлиа [1].

Студентам предлагается рассмотреть кубические функции комплексного переменного $f(z) = z^3 + c$, где c – произвольный параметр (рис. 5).

Студенты получают задание построить заполняющее множество Жюлиа в среде программирования Turbo Pascal и проследить, как влияет на его изображение изменение параметра c .

Таким образом, студенты закрепляют навыки работы с языками программирования, развивают исследовательские способности и закрепляют умения сравнивать, обобщать и анализировать информацию.

Изучение фрактальных множеств дает прекрасные возможности для формирования информационных компетенций студентов: во-первых, они приобретают новые научные и профессиональные знания, используя ИКТ; во-вторых, студенты разрабатывают алгоритмические и программные решения в области прикладного программирования, то есть развивают способности решать задачи на профессиональном уровне; в-третьих, закрепляют навыки работы с современными языками программирования. Обучение фрактальной геометрии открывает большие возможности для развития профессиональных компетенций будущих бакалавров по направлению подготовки «Прикладная математика и информатика» в целом.

Библиографический список

1. Секованов В. С. Элементы теории фрактальных множеств : учебное пособие. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2005. – С. 56–61.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 010400 Прикладная математика и информатика (от 20.05.2010). – С. 8–12.
3. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 371.4

Керимов Джасарат Фаильевич

Костромской государственный университет имени Н. А. Некрасова
kerimov@rol.ru

ПОНЯТИЕ О СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ

Целью данной статьи является рассмотрение понятия социально-экологического воспитания. В статье приводится анализ возникновения данного типа воспитания. Рассматриваются взгляды ученых-педагогов на экологическое и социальное воспитание, об их возможной взаимосвязи в процессе воспитательной деятельности. В результате дается собственное видение автора на определение социально-экологического воспитания.

Ключевые слова: воспитание, экологическое воспитание, социальное воспитание, среда, социальная экология, система «природа-общество».

В первобытном обществе, благодаря близости человека к природе и протеканию коллективной трудовой деятельности непосредственно в природной среде, воспитание человека в большей степени, чем в иных общественных формациях, имело экологическое содержание: человеку прививались представления о единстве человека и природы, единстве и взаимосвязи в мире животных, растений и их среде, понимание сложности природной среды и необходимости бережного отношения к ней. Через понимание своего места в природе человек четко усваивал смысл половой и возрастной дифференциации первобытного общества и естественность возрастной иерархии и соответствующие ей нравственные нормы. Развитие человеческого общества и возникающие имущественное неравенство людей непременно приводило к усложнению социальных отношений. Одновременно с большей автономностью человека от природной среды усиливалось противопоставление мира людей миру природы. Это в значительной степени связано с усложнением духовной жизни человека [5, с. 38].

Экология стремилась системно понимать поначалу только приспособление различных живых организмов друг к другу и к природной среде, она не рассматривала социальную жизнь, однако ее подход оказался настолько глубоким, что эта молодая наука быстро расширила сферу своего влияния. Сейчас уже существуют экологическая философия, социальная экология и экологическая этика. Вероятно, такое стремительное развитие

целого семейства дисциплин связано с тем, что человеческая производственная деятельность совершенно не считалась с вызванными ею изменениями в окружающей среде, пока вдруг не выяснилось, что среда для человечества уже перестала быть окружающей, а стала как бы наоборот, окруженной им. Развитие техники привело к тому, что само физическое и психическое здоровье человека, его генофонд и культурный фонд оказались в опасности. Человеческая деятельность продолжает нарушать природное равновесие, и этот процесс грозит стать глобальным и необратимым. В настоящее время природа и общество должны рассматриваться как единая система, равновесное состояние которой есть необходимое условие выживания человечества как ее подсистемы [4, с. 23–24].

Педагогическая наука имеет удивительную возможность трансформироваться под запросы измененной среды обитания общества. Опыт показывает, что возникновение определенной воспитательной среды движет общественными структурами в заданном направлении. При этом фундамент воспитания как средового процесса разошелся на различные типы воспитания, ведущие за собой узкие пути развития. Исходя из актуальных проблем современного общества (человечества), а точнее проблем глобального (планетарного) уровня, стихийно осуществляется процесс объединения типов воспитания в более широком смысле этого слова. Например, по определению Ю. В. Васильковой и Т. А. Васильковой,

воспитание есть процесс влияния на человека с целью формирования личности, развития ее физических, умственных и нравственных качеств в соответствии с требованиями жизни [2, с. 12]. В. И. Максакова рассматривает воспитание как раз в более широком смысле слова, с социально-экологическим уклоном, как стихийное влияние на человека (воспитанника) природы и социальной среды, как неосознанная трансляция культуры от одного поколения, одного социального слоя к другому. Эффективность воспитания как глобального и синкретического процесса зависит от культурно-экономического состояния социального пространства, от чувствительности конкретного человека к воздействиям природной и социальной среды, от осознанности и меры принятия им позиции «воспитанника» природы и общества [7, с. 67].

Поскольку в данных определениях воспитания прямым образом присутствует влияние социальной среды и даже в синтезе с природной средой на личность, то подлежит рассмотрению экологический тип воспитания. Н. Д. Андреева, В. П. Соломин, Т. В. Васильева определяют экологическое воспитание как формирование у учащихся отношений, взглядов, убеждений и норм поведения, характеризующихся эмоционально-нравственным, бережным и ответственным отношением к природе [1, с. 28]. В словаре-справочнике Н. А. Агаджаняна дается следующее определение экологическому воспитанию – это воздействие на сознание людей с целью выработки социально-психологических установок и активной гражданской позиции по отношению к природе [14, с. 41]. В данных определениях рассматривается психолого-педагогическое воздействие на человека как субъекта по отношению лишь к природной среде. В процессе воспитания, формирование правильного отношения к природной среде является важной особенностью, но не следует забывать о прямом воздействии социального окружения на формирование личности ребенка и наоборот воздействие воспитуемого в отношении социальной среды. Здесь следует раскрыть суть социального воспитания. А. В. Мудрик считает, что социальное воспитание можно рассматривать как процесс относительно социально контролируемой социализации, осуществляемый в специально созданных воспитательных организациях, который помогает развить возможности человека, включающие его способности, знания, образцы поведения, ценности, отношения, позитивно ценные

для общества, в котором он живет. Иными словами, социальное воспитание представляет собой возвращение человека в процессе планомерного создания условий для целенаправленного позитивного развития и духовно-ценностной ориентации [8, с. 111]. М. А. Галагузова под социальным воспитанием понимает целенаправленный процесс формирования социально значимых качеств личности ребенка, необходимых ему для успешной социализации [11, с. 118].

Сегодня активизация социального и экологического воспитания выражается в причинах и следствиях во всех сферах человеческой деятельности. Поэтому возникновение в конце XX века терминологии социально-экологического образования и воспитания является естественным и понятным, которое простым образом исходит из относительно новой научной дисциплины – социальная экология.

В экологическом энциклопедическом словаре дается следующее определение социальной экологии, это отраслевая экология, предметом изучения которой являются специфические связи между человеком и окружающей средой; влияние последней как совокупности природных и общественных факторов на человека, а также его влияние на окружающую среду с позиций ее сохранения для его жизни как естественно-общественного объекта. Социальная экология исследует отношения природа – промышленно-технологические системы – общество. Социальная экология стремится ответить на вопросы, что такое «хорошая» природа для дальнейшего развития общества и что такое «хорошее» общество с точки зрения сохранения равновесия и воспроизводства [15]. По мнению Т. А. Акимовой и В. В. Хаскина, социальная экология – это часть экологии человека, представляет собой комплекс научных отраслей, изучающих связь общественных структур (начиная с семьи и других малых общественных групп), а также связь человека с природной и социальной средой их обитания [10]. Похожее определение дает Б. Б. Прохоров, социальная экология является разделом общей экологии человека, рассматривающий процессы взаимодействия общностей людей с их внешним природным и социальным окружением, динамику этих процессов и их последствия [9].

А. В. Лосев и Г. Г. Провадкин описывают главные задачи социальной экологии: исследование отношения между человеческими сообществами и окружающей географически-пространственной,

социальной и культурной средой, прямое и побочное влияние производственной деятельности на состав и свойства окружающей среды. Социальная экология рассматривает биосферу Земли как экологическую нишу человечества, связывая окружающую среду и деятельность человека в единую систему «природа – общество», раскрывает воздействие человека на равновесие природных экосистем, изучает вопросы управления и рационализации взаимоотношения человека и природы. Задача социальной экологии как науки состоит также в том, чтобы предлагать такие эффективные способы воздействия на окружающую среду, которые бы не только предотвращали катастрофические последствия, но и позволяли существенно улучшить биологические и социальные условия развития человека и всего живого на Земле [6, с. 10].

При нашем анализе различных подходов воспитания, имеет смысл рассмотреть некоторые существующие понятия социально-экологического воспитания. Например, А. М. Галеева дает следующее определение социально-экологическому образованию и воспитанию. Это – психолого-педагогический процесс воздействия на человека с целью формирования у него знаний научных основ природопользования, необходимых убеждений и практических навыков, нравственных принципов, определенной ориентации и активной социальной позиции в области охраны окружающей среды и рационального использования природных ресурсов [3, с. 336].

По мнению В. С. Шиловой, процесс социально-экологического воспитания предполагает на основе формируемых знаний становление идеала гармонии в социально-экологических отношениях; формирование убежденности в необходимости рационально использовать потенциал природной среды, сберегать ее для будущих поколений; развитие взглядов на природу как на универсальную ценность для всего живого; на культуру как общечеловеческое достояние; на человека как главную преобразующую и сохраняющую силу; формирование интеллектуальной воли, направленной на глубокое усвоение содержания социально-экологического образования, его практическое применение в повседневной жизни и деятельности.

Социально-экологическое воспитание раскрывает отношенческий аспект взаимодействия человека и общества со средой обитания, главными ее элементами. Оба эти процесса способствуют не только общему развитию детей, но и раскрытию и становлению специфических сторон личности школьника, его отдельных черт, связанных с включением его в социально-экологические отношения, с необходимостью преодолевать потребительское отношение к природе, выбирать оптимальный вариант взаимодействия с ней [12].

Исходя из определений, мы видим прямой синтез социального и экологического воспитания (рис. 1).

Анализируя выше отмеченные данные, можем трактовать социально-экологическое воспитание следующим образом.

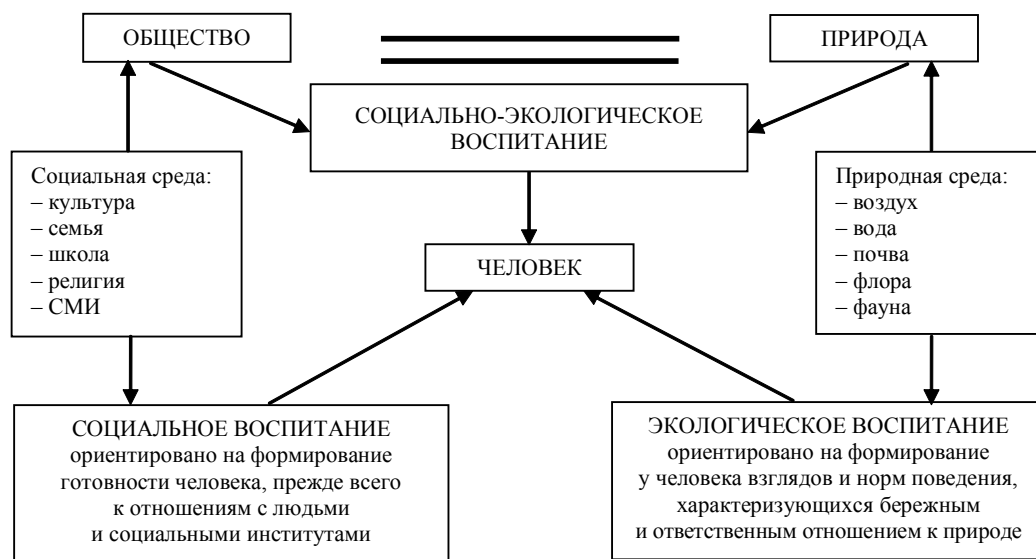


Рис. 1.

1. Социально-экологическое воспитание – это взаимодействие воспитанника с воспитателем и образовательной средой, которое работает на осуществление позитивной деятельности обоих в отношении социальной и природной среды.

2. Социально-экологическое воспитание – это формирование у учащихся взгляда на процесс взаимодействия общества и природы, развитие ответственного отношения к собственной среде жизнедеятельности (обитания).

Таким образом, социально-экологическое воспитание является системным процессом, оно работает на формирование у ребенка (человека) правильного, а именно здравомыслящего отношения к собственной среде обитания, указывает на тревожные факторы современного жизнеустройства и помогает ориентироваться в новом информационном пространстве, учитывая естественные потребности человека вопреки искусственно созданным потребностям, являющиеся пагубными для дальнейшего существования общества.

Библиографический список

1. Андреева Н. Д., Соломин В. П., Васильева Т. В. Теория и методика обучения экологии. – М. : Академия, 2009. – 208 с.
2. Василькова Ю. В., Василькова Т. А. Социальная педагогика: Курс лекций: Учебное пособие. – М. : Академия, 2001. – 440 с.
3. Галеева А. М. Методологические основы системы социоэкологического образования и воспитания // Вопросы социологии : материалы I Всесоюзной

конференции «Проблемы социальной экологии» (Львов, 1–3 октября 1986 г.). – Львов : Вільна Україна, 1987. – С. 335–344.

4. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. – М. : Логос, 2000. – 224 с.

5. Крылов А. Г. Экологическое воспитание как фактор развития личности // Экология, человек, культура : тезисы докладов и сообщений заключительной научно-практической конференции участников философских (методологических) семинаров (Владивосток, 29–31 мая 1989 года). – Ч. 3. – Владивосток, 1989. – С. 38–39.

6. Лосев А. В., Провадкин Г. Г. Социальная экология. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 312 с.

7. Максакова В. И. Педагогическая антропология. – М. : Академия, 2008. – 208 с.

8. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учебник для студ. пед. вузов. – М. : Академия, 2003. – 200 с.

9. Прохоров Б. Б. Экология человека: терминологический словарь. – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 476 с.

10. Ситаров В. А., Пустовойтов В. В. Социальная экология: Учебное пособие. – М. : Академия, 2000. – 280 с.

11. Социальная педагогика: курс лекций : учебное пособие / под общ. ред. М. А. Галагузовой. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 416 с.

12. Шилова В. С. Теоретические основы социально-экологического образования школьников : Дис. ... д-ра пед. наук. – Белгород, 1999. – 417 с.

13. Экологический энциклопедический словарь. – М. : Ноосфера, 1999. – 930 с.

14. Экология человека : словарь-справочник / авт.-сост. Н. А. Агаджанян, И. Б. Ушаков, В. И. Торшин и др.; под общ. ред. Н. А. Агаджаняна. – М. : ММП Экоцентр, КРУК, 1997. – 208 с.

УДК 371.4

Колобов Борис Алексеевич

Костромской государственный университет имени Н. А. Некрасова
boris.colobov@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ВОСПИТАННИКОВ СПОРТИВНОЙ ШКОЛЫ КАК УСЛОВИЕ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

В статье раскрывается одно из условий профилактики отклоняющегося поведения у воспитанников детско-юношеской спортивной школы, предлагаются содержание, формы и методы формирования валеологической культуры у учащихся.

Ключевые слова: профилактика девиантного поведения, валеологическая культура, педагогические условия.

Сложные деформационные процессы в социально-экономической и духовной жизни российского общества значительно расширяют спектр жизненных проблем детства, усиливают влия-

ние на подрастающие поколения криминогенных факторов, ведут к росту числа несовершеннолетних с девиантными формами поведения. Такая ситуация требует переосмысления используемых

технологий работы с детьми, изучения потенциалов различных социальных институтов особенностей профилактики и коррекции отклоняющегося поведения подростков, их возможностей в снижении деформирующего воздействия негативных влияний окружающей среды.

За последние десятилетия осуществлен целый ряд исследований, в которых освещены вопросы формирования положительной направленности личности несовершеннолетних девиантов (В.Г. Баженов, Л. А. Высотина, В. Д. Ермакова, А. Н. Никитин, В. М. Обухов и др.), профилактики их поведения в общеобразовательной школе (Ю. С. Залетов, Г. Ф. Лаврентьев, Н. Н. Фомина, Л. Р. Хусаинов и др.), в оздоровительно-образовательных центрах (М. А. Добрунова, Е. В. Козлова и др.) в системе дополнительного образования (Н. Н. Иванова), в специализированных учреждениях социальной защиты (Т. М. Барсукова, Т. А. Карандаева и др.), методов предупреждения и преодоления девиаций социального здоровья (Е. Н. Приступа). Однако, несмотря на пристальное внимание к этой проблеме, профилактика девиантного поведения подростков в спортивной школе в новых социокультурных условиях не достаточно изучена, особенно педагогические условия эффективности этого процесса.

Как свидетельствует проведенный нами анализ философской, социологической, психолого-педагогической литературы, девиация (от лат. *Deviatio* – отклонение) – одна из сторон изменчивости, которая присуща как окружающему миру, так и человеку и подразумевает отклонение от нормального положения, строения.

В современных источниках девиация имеет несколько трактовок: 1) *физическую* – отклонение магнитной стрелки компаса от линии магнитного меридиана вследствие влияния близко расположенных намагниченных тел; 2) *биологическую* – разновидность филэмбриогенеза, при которой изменение в развитии органа происходит на средних стадиях его формирования и приводит к отклонению в строении этого органа у взрослого организма; 3) отклонения движущегося тела от заданного направления движения под влиянием каких-либо внешних причин. Таким образом, из приведенного текста видно, что общее, объединяющее все варианты определений в разных науках, – отклонение.

В этой связи девиация детей, может рассматриваться, во-первых, как симптом зарождения и развития неблагополучия в социальном становлении личности, во-вторых, как потенциальная угроза субъекту поведения, окружающим людям, обществу в целом.

В науках о человеке наиболее распространен термин «девиантное поведение», который определяется как система поступков или отдельные его действия, носящие характер отклонения от принятых в обществе норм.

Анализ различных концептуальных подходов (С. А. Беличева, М. А. Галагузова, Ю. А. Клейберг, М. А. Ковальчук, В. Н. Кудрявцева, Л. В. Мардахаев и другие) к проблеме девиантного поведения, которые встречаются в отечественной социальной педагогике, позволяет, во-первых, выделить типичные черты его проявления у школьников в ситуационно обусловленных поведенческих реакциях (демонстрация, агрессия, вызов, пропуски учебных занятий, неучастие в трудовой деятельности, уходы из дома, бесцельное проведение свободного времени, распитие спиртных напитков и связанные с ними антиобщественные действия), во-вторых, убеждает в том, что оно имеет сложную природу, подвержено влиянию многочисленных факторов, формируется постепенно [1; 2; 3; 4;]. Л. В. Мардахаев, например, предлагает выделить такие этапы становления девиантной позиции у детей: возникновение противоречия между социальными нормами и личностью; проявление несогласия; отрицание ребенком социальных требований; проявление противозаконных действий; проявление рецидивов; накопление и расширение опыта асоциального поведения; включение в группу с асоциальным поведением; нарушение законов; совершение преступления [4].

Таким образом, в основе девиантного поведения учащихся лежат результаты усвоения ими негативного социального опыта, несвоевременного решения жизненных проблем и социализирующих задач. Своевременные профилактика и коррекция такого поведения призваны замедлить процесс прохождения названных стадий, минимизировать последствия на каждой из них, создать благоприятные условия для позитивной социализации.

Профилактика в научных исследованиях рассматривается как использование совокупности

мер, разработанных для того, чтобы предотвратить возникновение и развитие каких-либо отклонений в развитии, обучении, воспитании [6].

Профилактика девиантного поведения детей в образовательном учреждении или воспитательной организации предполагает помощь ребенку в преодолении трудностей через специальную систему педагогических приемов и мероприятий, включает диагностику, реализацию опережающих обучающих и воспитательных программ, организацию жизнедеятельности, создание ситуаций успеха и условий для самоутверждения и самореализации.

Любая школа как социальный институт, представляет собой учебно-воспитательное учреждение, в котором осуществляется подготовка человека к жизни в современном обществе, к различным видам деятельности. В этом контексте спортивная школа выполняет свое назначение, способствуя физическому развитию ребенка, формированию у него установок на улучшение личных достижений и готовности работать в команде.

Спортивную школу можно рассматривать и как воспитательную организацию, основной задачей которой является социальное и коррекционное воспитание детей определенного возраста в физкультурно-оздоровительной деятельности.

В условиях спортивной школы, как свидетельствуют результаты нашей опытно-экспериментальной работы, профилактика и коррекция девиантного поведения детей может протекать эффективно, так как имеется возможность их информирования о возрастных нормах допустимого поведения, правах и обязанностях; знакомство с новыми социально позитивными моделями поведения; развития воли, умения ставить перед собой цели и сознательно достигать их, принимать решения и исполнять их; усиления положительных ресурсов личности, которое строится в повседневной жизнедеятельности спортивного коллектива (команды) с учетом индивидуальных потенциалов каждого воспитанника; помогает расти в безопасной среде.

Реализация социально-педагогического потенциала спортивной школы требует соблюдения ряда условий, среди которых мы выделяем формирование валеологической культуры у ее воспитанников.

Мы разделяем в этом вопросе позицию А. М. Митяевой [5], которая отмечает, что валеологическая культура интегрирует в себе социальное и индивидуальное качество человека, отражающее характер его отношений к здоровому образу жизни и окружающей среде проявляющееся в процессе индивидуальной практической деятельности по познанию и сохранению собственного здоровья.

Все это ставит перед любым образовательным-воспитательным учреждением, как особым государственно-общественным институтом, с помощью которого валеологические начала внедряются в жизнь личности и общества, задачу создания ситуаций «перевода» ценностного отношения, сформированного на уровне сознания, в реальные поступки. На уровне оценки и самооценки результатов валеологического поведения личность как бы возвращается к валеологическим потребностям, мотивам, ориентациям, обусловившим данные валеологические поступки, согласовывает их с изменившимися жизненными обстоятельствами. В результате этого постепенно складывается валеологическое мировоззрение, что, в итоге и детерминирует последующую деятельность по реализации валеологического образа жизни. Чем более возвышенный, идеальный характер носят валеологические потребности и мировоззрение личности, тем выше уровень становления ее валеологического сознания и поведения, а, следовательно, богаче по своему содержанию в целом ее валеологическая культура.

Таким образом, посредством целенаправленного ознакомления воспитанников с многообразием традиционных и нетрадиционных средств и методов сохранения и укрепления здоровья (фитотерапия, точечный массаж, дыхательная гимнастика, температурные контрасты и др.), санитарно-просветительской работы, бесед, показов, совместных действий, образных сюжетных рассказов на темы: «Что такое хорошо и что такое плохо?!»; «Азбука безопасности»; «Помоги себе сам», «Солнце, воздух и вода наши – лучшие друзья», ««Питание здоровое, если...» «Как достичь успеха» и их обсуждений, учащиеся усваивают валеологические знания, умения, навыки, позволяющие сознательно управлять собственными поведением, составляющие основу валеологической культуры юного спортсмена.

Для достижения сформированности валеологической культуры личности необходимо вооружение воспитанников знаниями о сущности здоровья и здорового образа жизни, о путях и приемах их сохранения и улучшения, развитие их представлений о собственных возможностях, ресурсах своего организма, стимулирование положительного отношения к здоровьесохраняющему поведению, приобретению и совершенствованию умений и навыков здоровьесберегающего поведения. Следовательно, содержание воспитательной деятельности должно ориентировать воспитанников на выполнение режима дня, соблюдение гигиены, рациональное питание, пребывание на свежем воздухе, двигательную активность, предупреждение вредных привычек, усвоение принципов: не навреди, делай добро, будь справедлив, уважай автономию другого, реализацию установки «жить ради завтра».

Формирование валеологической культуры требует организации информационно-просветительской работы, которая в этом контексте предполагает: ряд *бесед* («Скажи жизни «Да!», «Как стать сильным, красивым», «Здоровье и мода», «Выбор», «Здоровый я – здоровая семья», «Предупреждаем заболевания», «Человек. Автомобиль. Дорога», «Тупик» и др.); *встречи со специалистами* («Спасибо за жизнь», «Возможности спортивной медицины», «Рубежи мужества», «Спорт и личность» и др.); *интеллектуальные игры* «Знаете ли вы?», «Это мы можем?»; *игровые мероприятия* («Рыцарский турнир», «Импульс», «Путь к успеху»).

Наряду с вооружением знаниями формирование валеологической культуры в физкультурно-оздоровительной деятельности предусматривало развитие у воспитанников навыков активной психологической защиты, психосоматической саморегуляции, уверенного безопасного поведения, коммуникабельности, используя комплекс упражнений и тренинговых элементов («Большое рукопожатие», «Спасибо Всем», «Наш камень в ваш огород», «Солнечная система», «Игра без правил» и др.).

С технологической точки зрения реализовывались нами идеи формирования валеологической культуры с использованием гуманистического подхода В. Глассера и конфлюентного обучения Д. Браузена, в которых важное место занимает такое сочетание познания и чувства, от ко-

торого они оба выигрывают, усиливая эффективность процесса валеологического обучения.

Воспитанник в этом случае разграничивает то, какими он хотел бы видеть некоторые вещи, какими он их воображал и какие они есть на самом деле. Это поможет ему взять на себя ту ответственность, какую он потенциально может принять. Благодаря этому он сможет сделать новые выборы и решения, научиться действовать на их основе, осознать свои собственные силы и способности, вступать в контакт с реальностью. Итак, существенные признаки технологии такого обучения:

- создание благоприятного климата, при котором в структуру обучения входят намерение учиться и поддержка учения и учащихся;
- и педагог, и обучающиеся осознают, что их «Я» является законным объектом обучения;
- предмет обучения является личностно значим для ученика;
- обучение тесно связано с непосредственным опытом ученика, а выводы получаются после того, когда учащийся уже имел конкретный опыт учения;
- осознание и намерение развивать когнитивные процессы входят в процесс учения или идут параллельно с другими видами учения, включающими действие, волю, эмоции;
- обучение способствует выражению чувств учащимся;
- используется обратная связь для того, чтобы знания были более точными и обширными;
- создаются условия для развития дивергентного мышления, связанного с фантазией;
- стимулируется личностное усвоение ряда значений, относящихся к предметам внешнего мира, социуму и отношениям между людьми.

Таким образом, можно сделать вывод, что при использовании перечисленных технологий воспитанник детско-юношеской спортивной школы усваивает не только содержание культурного опыта, но и соответствующие ему приемы и формы поведения, демонстрирующие переход от слабой ориентации в проблеме к овладению новыми средствами взаимодействия, способами мышления, что ведет к пересмотру им своих собственных смыслов в отношении к здоровью, здоровому образу жизни, выбранному виду спортивной деятельности.

К этому следует добавить роль окружающей среды, которая, в свою очередь, разворачивает

ребенка к проблеме укрепления и сохранения здоровья. Это, во-первых, наличие в помещениях спортивной школы мест для отдыха и уединения, для групповой работы, тренингов; во-вторых, наличие «говорящих стен»; на которых размещены поговорки, выдержки из высказываний известных людей, цитаты о здоровье, информационные стенды, повествующие о здоровом образе жизни, его роли и месте в личностном развитии воспитанника, выставки тематических детских рисунков, коллажей, посвященных спортивным событиям и людям спорта, тематических стенных газет, поздравлений со знаменательными событиями в жизни спортивного сообщества.

Библиографический список

1. Беличева С. А. Основы превентивной психологии. – М., 1993. – 199 с.
2. Гишинский Л. И., Афанасьев В. Г. Социология девиантного поведения. – СПб., 1993. – 272 с.
3. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения. – М., 2001. – 160 с.
4. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика. – М., 2006. – 269 с.
5. Митяева А. М. Психолого-педагогические условия становления валеологической культуры младших подростков : Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Брянск, 1999. – 17 с.
6. Овчарова Р. В. Справочная книга социально-го педагога. – М., 2001. – 480 с.
7. Паршиков А. Т., Мельштейн О. А. Спорт и личность. – М., 2008. – 48 с.

УДК 37.0

Марина Ирина Владимировна

Московский гуманитарный университет
miwirina@mail.ru

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

В статье представлена модель формирования ценностного отношения к здоровью в образовательном пространстве вуза на основе разрешения противоречий и типичных трудностей в практике. Она построена по блочному принципу и включает три блока: теоретико-методологический, психолого-педагогический, технологический, взаимосвязанных между собой. Основными критериями процесса формирования ценностного отношения к здоровью выступают: потребностно-мотивационный, содержательно-операционный, эмоционально-волевой.

Ключевые слова: модель; ценностное отношение к здоровью; образовательное пространство вуза; уровни сформированности ценностного отношения к здоровью.

Всякое вновь изучаемое явление или процесс бесконечно сложно и многообразно и потому до конца принципиально не познаваемо и не изучаемо. Поэтому в науке принято заменять исследуемый феномен схематичной моделью, подчеркивая важнейшие особенности отдельного элемента, освобождения от излишней детализации, сохраняя только самые существенные и характерные стороны интересующего явления.

Поскольку речь идет о формировании ценностного отношения к здоровью студентов, то следует рассмотреть и сущность понятий «ценностное отношение к здоровью» и «образовательное пространство вуза».

Мы полагаем, что ценностным отношением к здоровью следует считать личностную систему отношений субъекта к собственному здоро-

вью, включающую знание и осмысление его основных составляющих, предполагающую устойчивую мотивацию на сохранение, поддержание и дальнейшее укрепление здоровья, и целенаправленную ценностно-ориентированную деятельность: позитивные изменения в структуре личностных ценностей, повышающие значимость здоровья для индивидуума.

Применительно к нашему исследованию, под образовательным пространством вуза понимается педагогическая категория, целостная интегративная единица социума, нормативно или стихийно сконструированная для организации учебно-воспитательного процесса и имеющая свою систему координат, в которой решаются помимо образовательных задачи социального самоопределения, культурного,

личностного, ментально-эмоционального развития, изменения личностного миропонимания и поведения, формирования ценностного отношения к здоровью.

В нашем исследовании модель процесса формирования ценностного отношения к здоровью в образовательном пространстве вуза строится по блочному принципу и включает три блока: теоретико-методологический, психолого-педагогический, технологический. Разрабатывая модель, мы опирались на работы Т. В. Машаровой, Е. А. Ходыревой, Г. В. Гавришиной, Т. А. Марковой и других.

Теоретико-методологический блок модели обозначен на том основании, что любая модель должна строиться на определенных методологических и теоретических предпосылках и объединяет в себе целевую характеристику.

Исследование базируется на идеях системного (В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, В. А. Ганзен, В. П. Кузьмин, Т. В. Лодкина, Л. Ю. Спирин и другие), личностно-ориентированного (К. А. Абульханова-Славская, В. А. Петровский, В. А. Ситаров, И. С. Ядов и другие), средового (Т. С. Буторина, А. В. Мудрик, Л. И. Новикова и другие), субъектно-деятельностного (Л. В. Байбородова, А. Н. Леонтьев, М. И. Рожков, С. Л. Рубинштейн и другие), аксиологического (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Г. Здравомыслов, И. С. Коган и другие) подходов.

Единство системного, личностно-ориентированного, средового, субъектно-деятельностного и аксиологического подходов лежит в основе данного исследования.

Кроме того, опираясь на классификацию принципов, данную Ю. К. Бабанским, исходными ориентирами организации процесса формирования ценностного отношения к здоровью нам видятся те, которые регулируют процесс в целом (системность и последовательность, научность), выбор его содержания (гуманистичность, ориентированность на общечеловеческие ценности, целостность, доступность, наглядность, сознательность и активность [1, с. 436–545]).

Базируясь на содержании первого блока, второй блок модели отражает исходные психолого-педагогические положения организации процесса формирования ценностного отношения к здоровью. К его структурным компонентам относим: психологические теории развития личности субъектов; педагогические

условия процесса формирования ценностного отношения к здоровью.

При выделении условий, при которых осуществляется эффективное формирование ценностного отношения к здоровью в образовательном пространстве вуза, мы исходим из научного определения понятия «условие», требований дидактических принципов организации данного процесса, принципа условиясообразности [2, с. 12].

Предполагается, что процесс формирования ценностного отношения к здоровью в образовательном пространстве вуза будет эффективным при реализации следующих условий: положительная мотивация студентов к сохранению и укреплению здоровья; организация взаимодействия всех субъектов в каждодневной оздоровительной деятельности на принципах сотрудничества и взаимоподдержки; актуализация позиции студента как субъекта самооздоровления в реализации жизненных целей.

Положительная мотивация студентов к сохранению и укреплению здоровья возможна при наличии референтной для них группы людей в образовательном пространстве вуза, обладающей высоким уровнем сформированности ценностного отношения к здоровью, побуждающее молодежь к оздоровительной деятельности. Сформированная на основе познавательных интересов и потребностей в заботе о здоровье система мотивов определяет направленность личности, стимулирует и мобилизует ее на проявление активности в оздоровительной деятельности.

Основой положительной мотивации студентов к сохранению и укреплению здоровья выступают валеологические знания, полученные в образовательном пространстве вуза. Они расширяют общий кругозор обучающегося, повышают его уровень физической культуры, любознательность. У студентов наблюдается стремление овладеть определенными умениями, преодолеть трудности, требующие волевого усилия. На данном этапе отношение к здоровью как ценности становится основным, что приводит студента к желанию действовать.

Основной путь формирования ценностного отношения к здоровью – учебно-воспитательная деятельность в вузе, взаимодействие «преподаватель-студент» во всевозможных проявлениях и сочетаниях. Следовательно, главным лицом, создающим аксиологические ситуации, является

преподаватель, компетентность и внутренний мир которого пронизаны ценностным духом и выступают образцом оздоровительной деятельности. Поэтому *организация взаимодействия всех субъектов в каждодневной оздоровительной деятельности на принципах сотрудничества и взаимоподдержки* считаем следующим необходимым условием эффективности формирования ценностного отношения к здоровью в образовательном пространстве вуза.

Такое взаимодействие предполагает организацию, налаживание, укрепление, расширение, гармонизацию связей, контактов, общение между всеми субъектами процесса, в основе которых добровольность, общность интересов, равенство, взаимное уважение, ведущих к получению позитивных результатов в совместной оздоровительной деятельности.

Актуализация позиции студента как субъекта самооздоровления базируется на том, что он осознано начинает относиться к здоровью как ценности, делает выбор к конкретному виду оздоровительной деятельности, что способствует становлению личности как субъекта социальных отношений, реализующего себя в качестве организатора и распорядителя собственной жизнедеятельности.

Третий блок модели технологический: содержит организационные формы (массовые, групповые, индивидуальные), методы (упражнения, требования, убеждение, рассказ, дискуссия, поощрение, пример), критерии и показатели, обеспечивающие методику поэтапного формирова-

ния ценностного отношения к здоровью в образовательном пространстве вуза.

Разработка критериев и показателей, дающих возможность судить о ценностном отношении к здоровью студентов, осуществлялась на основе анализа философской, социологической, психологической и педагогической литературы, а также изучения реального состояния практики по данному вопросу в вузах.

В связи с тем, что наличие критериев позволяет составить, содержательную и достаточно полную характеристику сформированности отношения к здоровью студентов, нами были выявлены условно три критерия и ряд показателей (табл. 1).

Исходя из этого, были выделены условно три уровня сформированности ценностного отношения к здоровью студентов: высокий, средний, низкий.

Студенты, обладающие *высоким уровнем* сформированности ценностного отношения к здоровью, позитивно относятся к здоровью, ведут здоровый образ жизни. Их характеризует убежденность в том, что здоровье является неперемennым условием самореализации и самосовершенствования, залогом успеха в профессиональной деятельности. Умения и навыки формирования ЗОЖ используют в повседневной деятельности, стремятся к приобретению знаний по вопросам сохранения и укрепления здоровья, соблюдают санитарно-гигиенические нормы поведения. У них отсутствуют вредные привычки, регулярно занимаются спортом, делают все

Таблица 1

Критерии и показатели процесса формирования ценностного отношения к здоровью в образовательном пространстве вуза

№	Критерии	Показатели
1.	Потребностно - мотивационный	– знание и осознание социальной значимости здоровья и ЗОЖ; – соблюдение санитарно-гигиенических норм – наличие вредных привычек; – готовность к овладению умениями и навыками ведения ЗОЖ; – потребность в самоактуализации
2.	Содержательно-операционный	– позитивное отношение к здоровью и ЗОЖ; – применения знаний и овладение умениями по формированию ЗОЖ; – сознательные целенаправленные действия на благо здоровья; – организация двигательной активности, питания, режима труда и отдыха;
3.	Эмоционально-волевой	– готовность достигнуть высоких результатов в укреплении здоровья; – способность к самоорганизации и мобилизации сил для принятия правильных решений, содействующих сохранению здоровья, эмоциональной устойчивости; – стремление к самообразованию и самовоспитанию.

возможное, чтобы максимально приблизить свой образ жизни к здоровому. Обладают способностью к самоорганизации и мобилизации сил для принятия правильных решений, содействующих сохранению здоровья. Активно интересуются новыми поступлениями литературы о здоровье и ЗОЖ. У данной группы студентов происходит повышение мотивации и совершенствование на этой основе сознательной регуляции поведения, направленного на сохранение и укрепление здоровья. Имеют опыт неформального общения. Эмоционально устойчивы.

Студенты со *средним уровнем* сформированности ценностного отношения к здоровью охотно соглашались, что здоровье является значимым условием для будущей успешной профессиональной деятельности, но стремления в постоянном расширении знаний и овладении умениями по формированию ЗОЖ не прослеживается, поскольку ЗОЖ и здоровье не осознаются как социальная ценность, а скорее как средство реализации личных устремлений. Они понимают возможность отдельных компонентов ЗОЖ, таких как: отказ от вредных привычек, регулярные занятия физическими упражнениями, режим труда и отдыха, рациональное питание. Ими соблюдаются санитарно-гигиенические нормы, но систематически физической культурой и спортом они не занимаются, режим труда и отдыха, питания соблюдают не регулярно. Потребность вести ЗОЖ носит эпизодический характер. У них не прослеживается заинтересованность в неформальном общении. В стрессовых ситуациях происходит ослабление эмоциональной устойчивости.

Студенты с *низким уровнем* сформированности ценностного отношения к здоровью имеют ограниченные знания о здоровье и ЗОЖ, недостаточно владеют умениями и навыками формирования ЗОЖ, в основном это навыки личной гигиены, включающие набор санитарно-гигиенических знаний. Осознание социальной значимости здоровья и ЗОЖ у них отсутствует, понимание долга и ответственности за собственное здоровье и здоровье окружающих абстрактно. Они имеют вредные привычки, такие как курение и употребление алкоголя, физической культурой занимаются только на занятиях по физическому воспитанию, режим дня не соблюдают, досуг не планируется, в вопросах рационального питания разбираются слабо. Для таких студентов характерна пассивность в вопросах

сохранения и укрепления своего здоровья, отсутствует мотивация к овладению различными умениями и навыками ЗОЖ. Они испытывают затруднения в неформальном общении. В ситуациях, когда не удастся достичь желаемого результата, имеет место эмоциональная неустойчивость, сопровождающаяся приступами тревожности, неуверенности, страха, гнева.

Выявления этих уровней позволяет дать определенное представление об эффективности процесса формирования ценностного отношения к здоровью в образовательном пространстве вуза и на этом основании более целенаправленно строить работу на перспективу. В общей форме эффективность означает действенность, результативность, способность обеспечить достижения цели. Следовательно, чтобы судить об эффективности формирования ценностного отношения к здоровью, надо отчетливо представлять ожидаемый результат и иметь возможность сопоставить с ним фактически достигнутых результатов с учетом затраченного времени и усилий. При некотором упрощении можно сказать, что совпадение фактического результата с идеальным; то есть осуществление цели (при оптимальном использовании средств и методов) и есть свидетельство эффективности соответствующего процесса или деятельности.

Формирование ценностного отношения к здоровью проходит по общей структуре цикла человеческой деятельности. В трудах А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна цикл человеческой деятельности понимается как совокупность следующих этапов: 1) осознание потребности; 2) сопоставление ее с наличной системой ценностей, смыслов и установок деятельности; 3) целоположение и формирование мотива деятельности; 4) планирование и организация деятельности; 5) волевой контроль над осуществлением деятельности; 6) выявление и оценка результатов, рефлексия процесса деятельности [3; 4].

Сконструированная модель формирования ценностного отношения к здоровью в образовательном пространстве вуза представлена ценностными, личностными и деятельностными характеристиками.

Предлагаемую модель можно рассматривать в качестве прогнозируемого результата процесса формирования ценностного отношения к здоровью в образовательном пространстве вуза. При этом следует учесть, что такой аспект

жизнедеятельности как здоровье, в основном определяется личной позицией человека, самостоятельно планируется и осуществляется. Субъектность индивида в формировании позитивного отношения к здоровью как ценности связана с усвоением ценностей и личностных смыслов здоровосозидания, приобретением специальных знаний, развитием мотивации здоровосозидающей деятельности и обучением практическим умениям укрепления здоровья.

Разработанная модель, как показала опытно-экспериментальная проверка, работает успешно в силу того обстоятельства, что был четко определен системообразующий фактор – взаимодействие преподавателей и студентов, которое стало заинтересованным, ответственным и партнерским. Моделирование процесса формирования

ценностного отношения к здоровью осуществляется успешно при условии выявления существующих проблем в образовательном пространстве вуза, опоры на предшествующий традиционный опыт и активное включение в данный процесс самих студентов.

Библиографический список

1. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М. : Педагогика, 1989. – 545 с.
2. Гавришина Г. В. Формирования творческой активности младших подростков на уроках гуманитарного цикла : Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Вологда, 2000. – 19 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. – М. : Политиздат, 1977. – 703 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.

УДК 377.5

Парахина Ольга Владимировна

Курский медико-фармацевтический колледж
parahina-1970@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ БУДУЩЕГО МЕДИЦИНСКОГО РАБОТНИКА: ОТ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ – К РЕАЛИЯМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Автор рассматривает основы профессионального воспитания будущего медицинского работника в воспитательной системе учреждения среднего профессионального образования. Приводятся уровни и условия профессионального воспитания будущего специалиста-медика. Особое внимание уделено ситуации в воспитании студенческой молодежи, характеристике жизненной и профессиональной позиции последней, мотивам выбора профессии, готовности к самореализации в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное воспитание, будущие медицинские работники, воспитательная система образовательного учреждения, ценности профессиональной деятельности, самореализация.

Одной из задач нашего исследования являлась разработка модели профессионального воспитания личности будущего медицинского работника, определение его структуры и компонентов, особенностей его проявления в личности специалиста-медика. Центральным понятием в разработке такой модели стала категория профессионального воспитания, которое представляет собой целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности (В. Н. Мясищев). Уровень выраженности

и интенсивность проявления когнитивного, эмоционально-волевого, деятельностно-поведенческого компонентов профессионального воспитания соответствует определенной степени его развития. Это предопределяет уровневое строение профессионального воспитания. Таким образом, под профессиональным воспитанием понимается в разной степени осознаваемое, характеризующиеся различной степенью поведенческой готовности оценочное (различной модальности) отношение личности к выполнению профессиональных обязанностей.

Когнитивный компонент профессионального воспитания характеризуется различной степенью осознания и понимания личностью своих профессиональных обязанностей. Эмоционально-волевой (аффективный) компонент обозначает модальность, или знак, их оценки – позитивная, негативная, нейтральная. Деятельностно-поведенческий (конативный) компонент выражается в степени готовности, т. е. сформированности умений и навыков, стереотипов и алгоритмов социального и профессионального поведения, личности к практической реализации профессиональных обязанностей, нормативов, стандартов поведения, включенности в их реализацию. Степень развития данных компонентов может быть различной и тем самым отражать уровень профессионального воспитания личности специалиста-медика.

Как уже отмечалось профессиональное воспитание личности, имеет уровневое строение. Уровень его выраженности определяется степенью развития трех его компонентов. В зависимости от сочетания уровня выраженности и степени согласованности компонентов профессионального воспитания будущего специалиста-медика выделено три типа профессионального воспитания будущего медицинского работника – *гармоничный, дисгармоничный и профессионально-неориентированный*.

1. *Гармоничный* – характеризуется наличием ярко выраженных морально-нравственных, деонтологических ориентаций; высокой способностью к восприятию профессиональных ценностей; стремлением к созидательной творческой деятельности связанной с сохранением и укреплением здоровья человека; устойчивым профессиональным интересом; активным овладением теоретическими, практическими лечебно-диагностическими и профилактическими знаниями, умениями, навыками; лидерством в организационной и профессиональной деятельности.

2. *Дисгармоничный* – показывает ограниченность кругозора и профессиональных интересов; неопределенность ценностного отношения к профессиональной деятельности; субъективностью в оценке социальных и профессиональных явлений, неустойчивой потребностью в профессиональной деятельности; посредственное овладение теоретическими и практическими знаниями, умениями, навыками; ситуативное участие в организационной деятельности.

3. *Профессионально-неориентированный* – отличается неразвитостью морально-нравственных и деонтологических ориентаций; негативным отношением к профессиональной деятельности; узостью и неустойчивостью профессионального интереса; низким овладением лечебно-диагностическими и профилактическими знаниями, умениями, навыками; скептицизмом в оценке социальных и профессиональных явлений, отсутствием яркого эмоционального восприятия социальной и профессиональной среды; пассивным участием в организационной и профессиональной деятельности.

Вышеназванные типы перечислены в порядке уменьшения активности личности и выступают в качестве алгоритма ее диагностики. Степень их выраженности позволяет судить о развитии потребностей, интересов, ценностных ориентаций, установок, вкусов, идеалов, знаний, чувств, оценок, суждений, которые составляют когнитивную, эмоциональную и деятельно-практическую сферы личности.

Эффективное формирование профессионально-воспитанного будущего специалиста-медика может осуществляться только в том случае, если в колледже будет создана привлекательная для студентов и референтная с точки зрения их социально-профессионального развития среда. Речь идет о воспитательной системе ССУЗа, в которую органично включены все социально и профессионально личностно-значимые субъекты и факторы профессионального воспитания, смоделированы все элементы воспитательной системы, содержательно, организационно и педагогически обеспечены привлекательные сферы и условия воспитания, способные оказывать влияние на освоение и интериоризацию будущими специалистами важнейших нравственных и профессиональных норм, ценностей, традиций, правил поведения и отношения в социальной и профессиональной средах.

Конечно, в колледже жестко регламентируется дисциплина, нормы поведения и отношений, но педагоги колледжа ориентированы на то, чтобы внутренняя регуляция поведения и отношений каждым студентом была результатом воспитания их социальной и профессиональной ответственности. Педагоги стремятся действовать с фундаментальной идеей А. С. Макаренко, утверждавшего, что дисциплина не цель, а результат воспитания. В этом плане вполне

оправданной выглядит логика социального и профессионального воспитания студентов: первичны нравственные нормы, которые, как закон, определяют содержание и характер отношений между людьми. Далее в этой логике следуют чувства, позволяющие студентам переживать состояние комфорта, удовлетворения, радости от совершения морально ценных поступков, добро творчества, милосердия, сострадания. Наконец, завершающий элемент системы – поведенческий, позволяющий перевести освоенные и интериоризированные (прочувствованные!) нормы и правила в устойчивые стереотипы, и алгоритмы поведения и отношений. Только тогда, когда важные социальные идеи и смыслы станут внутренним, неотъемлемым достоянием личности будущего специалиста, когда они перейдут в устойчивые идеальные представления о должном (в том числе и в себе самом!) – только тогда станет возможно практическое закрепление в повседневном опыте, в привычках и поведенческих стереотипах освоенных и ставших личностным достоянием социокультурных и профессиональных норм.

Каждое из направлений профессионального воспитания студентов включает специфические виды и формы деятельности, использование эффективных для достижения заявленных ориентиров методик и технологий воспитания социальной и профессиональной ответственности. В частности, реализуя направление обогащения духовных интересов студентов, ориентация их на подлинно гражданские, социально-нравственные ценности, формирования социальной и профессиональной позиции будущего специалиста-медика, преподаватели колледжа, классные руководители, студенческий актив используют диспуты, дискуссии, конференции, встречи, экскурсии, поездки, беседы, рефлексию собственного профессионального опыта, личный пример работников практического здравоохранения, посещение конкурсов «лучший в профессии», презентаций, коллективные просмотры, встречи.

Реализация второго направления – развитие у будущих специалистов способности к эмоционально-волевой саморегуляции, обогащение опыта восприятия и понимания других людей, навыков перцепции, эмпатии, социально-ценных эмоций – осуществляется через развитие образного восприятия мира, обога-

щение эмоциональной сферы личности, развитие социально ценных эмоций студентов. Этим задачам соответствует обращение к таким формам и средствам воспитания, как ежегодные акции «Милосердие», творческие встречи с деятелями культуры и искусства, работниками практического здравоохранения, встречи с духовенством, «круглые столы», организация и работа творческой студии, благотворительная деятельность (помощь детским домам-интернатам, благотворительные концерты в детских домах-интернатах, и учреждения для ветеранов), участие в открытых внеаудиторных мероприятиях, тематических классных часах, посещение музеев, выставок, концертов, творческих конкурсов, тематических вечеров, путешествий, поездок, экскурсий и т. п. Важнейшей доминантой здесь оказывается развитие эмоциональной культуры, морально-этического и деонтологического комплекса, глубина порождаемых восприятием окружающей социальной и профессиональной реальности переживаний, ощущений, амплитуда социально ценных чувств – они помогают будущим медицинским работникам обрести опыт вчувствования в другого человека, постижения его эмоционального состояния, его ощущений и переживаний; сострадание, вчувствование, милосердие, сочувствие, сопереживание для русского человека являются органичной, естественной чертой личности, привычкой, позволяющей глубже понять психологическое состояние больного человека, его переживания. Принципиально важно, чтобы переживаемые чувства не оставались для будущего специалиста-медика только лишь «внутренней мукой», заставляющей его страдать, волноваться, испытывать гнев, смятение, ненависть, страх. Для гуманного отношения врача к больному скорее характерно понимание его субъективного состояния, чуткое, но немногословное сочувствие, щадящее обращение при обследовании и лечении, чем полное и явное слияние с его болями до такой степени, чтобы врач сам переживал эмоциональный шок. «Чувство должно порождать мысль, заставлять думать, размышлять, действовать, изменять себя, перестраивать сложившиеся отношения с окружающим миром. В этом изменении самого человека и состоит как раз «волшебная сила искусства» (А. В. Репринцев).

В рамках третьего направления – включения студентов в общественно-полезную и профессиональную деятельность – используются упражнения на применение социальных и профессиональных норм, закрепление стереотипов профессиональных действий, выработку профессиональных привычек и жизненных кредо, участие в конкурсах, выставках, презентациях, просьбы, поручения, советы, творческие задания, примеры жизни и деятельности старших коллег, экскурсии.

Реализация возможностей воспитательной системы колледжа опирается на эффективную диагностику профессионального воспитания студентов. Эта работа связана с осознанием всеми субъектами критериев и показателей эффективности воспитательной системы, способов изучения результативности ее деятельности, анализа, оценки и интерпретации полученных результатов. С помощью диагностики стало возможным отслеживание динамики результатов жизнедеятельности воспитательной системы колледжа, эффективности влияния различных факторов и условий, меры включенности студентов в различные виды жизнедеятельности системы, становление важнейших профессионально-личностных качеств будущих специалистов практического здравоохранения.

На протяжении 2005–2010 годов с использованием методики М. Рокича мы отслеживали изменения в ценностной сфере студентов, обращая внимание на структуру терминальных и инструментальных ценностей будущих специалистов – медиков. По результатам ежегодных опросов достаточно четко прослеживается динамика в изменении ценностных ориентаций студентов колледжа. Результаты опросов показывают устойчивое положение в системе ценностей студентов здоровья, семейной жизни, материального благополучия, любви; их статус на протяжении всего времени наблюдений не изменился. Заметно меняют свой статус и инструментальные ценности: в них явно возрастает удельный вес трудолюбия, альтруизма, взаимопомощи, честности, чуткости, ответственности, отзывчивости, т. е. всех тех личностных качеств гражданина и профессионала, которые составляют ценностно-смысловое ядро традиционного самосознания работника сферы здравоохранения.

Очевидно, что содержание деятельности воспитательной системы колледжа определяющим образом повлияло на отношение будущих медицинских работников к пониманию важнейших экзистенциальных вопросов человеческого бытия, наполнило это отношение личностным смыслом, идеями, ради которых может и должен жить человек. Изменения в ценностном ядре самосознания студентов стали основной для обогащения их социального опыта, фактором формирования гражданской позиции и ответственного отношения к профессиональной деятельности входящих в самостоятельную взрослую жизнь молодых людей. Причем, чем выше оказался этап развития воспитательной системы колледжа, тем активнее студенты демонстрировали свою собственную коллективную субъективность, тем сплоченней и организованнее они действовали тем больше был радиус освоения среды, тем устойчивее и продуктивнее проявлялась степень их профессионального воспитания, тем в большей степени гражданские ценности ориентировали студентов на совершение морально ценных поступков, на созидание добра и красоты, на утверждение справедливости, проявление гуманизма и подлинного товарищества.

В ходе реализации потенциала воспитательной системы колледжа нам удалось зафиксировать устойчивую зависимость между этапами развития воспитательной системы колледжа и сформированностью ценностного ядра и самосознания будущих специалистов – медиков. Так, с развитием субъективности воспитательной системы колледжа, ростом самостоятельности студенческих групп в определении целей, содержания и организации жизнедеятельности собственного коллектива в орбиту их внимания и осмысления все более активно стали вовлекаться истинно гражданские ценности, идеи высокой социальной и профессиональной чести, установки на добротворчество, ответственность, справедливость, правдивость, уважение человеческого достоинства, гуманизм.

Анализ воспитательной системы колледжа и полученных эмпирических и статистических материалов позволил определить педагогические условия, влияющие на эффективность профессионального воспитания будущих специалистов.

Психолого-педагогические условия обеспечивают благоприятную атмосферу самочувствия

и комфорта студентов. Это гуманизация отношений в воспитательной работе колледжа; обеспечение социально ценной мотивации профессионально-личностного развития студентов; учет возрастных и индивидуальных особенностей будущих специалистов; профессионализм, педагогическое мастерство, эффективная диагностика профессионального воспитания студентов и др.

Организационно-педагогические условия предусматривают определение и применение наиболее эффективных путей и способов влияния воспитательной системы колледжа. Это развитие коллективных форм деятельности, опыта восприятия и оценки окружающей действительности; налаживание «вертикального», межвозрастного взаимодействия, традиций и норм профессионального медицинского сообщества; обращение к ретроспективному анализу субъективных эмоциональных состояний студентов в проводимых совместных акциях и делах; освоение студентами достижений национальной культуры, сотрудничество классных руководителей, студентов и органов студенческого самоуправления в организации этоса, воспитывающей среды колледжа, насыщении ее социально и профессионально значимыми ценностями, смыслами, нормами; создание и поддержание традиций коллектива колледжа, внедрение профессиональных традиций и обычаев, обогащение опыта организации совместного досуга; эффективная диагностика профессионально-личностного развития студентов и др.

Социально-педагогические условия способствуют конструированию преподавателями и органами студенческого самоуправления воспитывающей среды колледжа, влияющих на профессиональное воспитание студентов, внедрение в воспитательную систему колледжа коллективно-творческих дел социально значимой и профессиональной направленности, учет индивидуальных особенностей студентов, уровня их личного и профессионального развития; обеспечение дифференциации и индивидуализации личностного развития студентов; пробуждение мотивов самосовершенствования; развитие инициативности, социальной активности, ответственности; обеспечение участия студентов в реальном самоуправлении; эффективная диагностика личностного развития будущих медицинских работников и др.

Успешная реализация сложных и комплексных задач профессионального воспитания

студентов предполагает включенность всех субъектов воспитательной системы ССУЗа в единую, целостную и продуктивную деятельность. Это возможно лишь тогда, когда у каждого из субъектов есть четкое представление о месте и роли каждого из них в общей логике жизнедеятельности воспитательной системы, о специфических функциях и содержании деятельности, реализуемых каждым из субъектов, о конечных результатах деятельности, критериях и показателях ее успешности с точки зрения профессионального воспитания студентов-медиков. Именно тогда появляется реальная возможность использования многообразия форм воспитания, набор которых определяется, с одной стороны, целями и задачами воспитательной системы ССУЗа, возможностями каждого из субъектов, а с другой стороны, содержанием и спецификой образовательной среды, сложившимися традициями и нормами профессионального медицинского сообщества работников. Формы организации профессионального воспитания в своей совокупности обеспечивают полноту и комплексность охвата всех сторон профессионально-личностного развития будущих специалистов.

Библиографический список

1. *Бредихин А. П.* Профессиональное воспитание будущих учителей изобразительного искусства в воспитательной системе факультета : Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Курск, 2008.
2. *Булатников И. Е.* Воспитательная система образовательного учреждения как фактор развития социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 2 (9). – С. 148–163.
3. *Булатников И. Е.* Развитие социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов в воспитательной системе вуза // Традиции и новации профессионального воспитания в высшей школе. – Кострома, 2009. – С. 65–71.
4. *Вершков А. С.* Развитие персональной ответственности будущего специалиста в условиях образовательной среды вуза : Дис. ... канд. пед. наук. – Курск, 2006.
5. *Коротких М. Н.* Формирование ценностного отношения старшеклассников к истории малой родины в воспитательной системе класса : Дис. ... канд. пед. наук. – Курск, 2006. – 234 с.
6. Моделирование воспитательных систем: теория – практике / под ред. Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой. – М. : Изд-во РОУ, 1995. – 144 с.

7. Мясницев В. Н. Психология отношений. – М. ; Воронеж, 1995.

8. Парахина О. В. Духовно-нравственный компонент в профессиональном воспитании будущих медицинских работников // Формирование нравственной культуры личности. – Курск : КИНПО, 2009. – С. 219–223.

9. Паишков А. Г. Воспитательная система педагогического вуза: цели, ценности, содержание деятельности // Воспитательная система педагогического вуза: проблема становления / под ред. А. В. Репринцева. – Курск : Изд-во КГУ, 2002. – С. 41–55.

10. Педагогика профессионального образования / под ред. В. А. Сластенина. – М., 2002.

11. Репринцев А. В. Теоретические основы профессионального воспитания будущего учителя : Дис. ... д-ра пед. наук. – Курск : 2001. – 503 с.

12. Репринцев А. В. Культурная антропология как методология профессионального воспитания будущего учителя // Проблемы профессионального воспитания будущего учителя: теория и опыт. – Курск, 2000. – 286 с.

13. Рожков М. И. Педагогическое обеспечение работы с молодёжью: Юногики. – М., 2008.

УДК 371.4

Петров Константин Станиславович

Средняя образовательная школа г. Сортавала, Республика Карелия
petrov@vgipu.ru

УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ С УЧЁТОМ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА

В статье рассматриваются вопросы формирования технологической культуры у учащихся общеобразовательной школы, значимость ознакомления с культурным наследием своей малой Родины, необходимость включения учащихся в творческое проектирование.

Ключевые слова: технологическая культура, этновоспитание, детское творчество.

«...В ручном труде высокой культуры ярко проявляется творческая мысль. Чем сложнее техника и технология труда, тем больше элементарных умений и навыков ручного труда предшествует овладению техникой...»

В. А. Сухомлинский

1. В последнее время всё чаще в обществе стали использовать такие термины как технология, технологические процессы, производственная культура, уровень производственной культуры и совсем новые словосочетания – высокие технологии, технологическая культура и уровень технологической культуры. Формирование технологической культуры у учащихся имеет важное значение для развития науки, культуры и техники, для формирования общей культуры общества. Лидерами мирового развития становятся страны, способные повысить качество образованности населения, общей культуры, технологической дисциплины производства и, конечно, науки – основной созидательной силы постиндустриального общества [4]. Поэтому сначала нужно раскрыть значение термина. Понятие технологическая куль-

тура состоит из двух основных составных частей: понятий технология и культура.

Словосочетание технологическая культура необходимо начать с раскрытия понятия технология, оно уже длительный период применяется в нашем обществе. Итак, в толковом словаре Ожегова обозначено, что технология – это совокупность производственных методов и процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства. В философской национальной энциклопедии говорится, что технология – это область человеческой деятельности, связанная с приспособлением естественных процессов и явлений к человеческим нуждам.

Вторая часть определения технологической культуры – это понятие культура. У слова куль-

тура есть много значений, но для этого определения может подойти следующее. Культура – это совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей. Культурный – находящийся на высоком уровне культуры, соответствующий ему.

Рассмотрев, различные точки зрения о понятиях технология и культура, можно сделать обобщение [3; 4]. Технологическая культура – это совокупность производственных методов и процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства и зависящие от производственных, духовных, общественных достижений людей участвующих в производстве.

Из определения становится понятно, что основа данного понятия это производство и производственные отношения людей. Поэтому необходимо рассмотреть определение производство. Производство – это общественный процесс создания материальных благ, охватывающий как производительные силы общества, так и производственные отношения людей.

На рисунке 1 изображена структура понятия «технологическая культура». На схеме видно, что

в понятии технологическая культура две составляющие технология и культура, но они неразрывно взаимодействуют с производством. Технология есть основная часть производства, без чего оно не мыслимо, а от культурного уровня напрямую зависит уровень производства. Т. е. все три понятия взаимосвязаны, проникают и зависят друг от друга.

Из выше сказанного следует, что от культурного уровня людей, которые участвуют в производственном процессе, зависит уровень результатов деятельности, а также методы и способы, применяемые в производстве. Выходит, что, повышая уровень производственных, духовных и общественных достижений, т. е. культурный уровень, повышается уровень производственных отношений работающих. Значит, если будет выше культурный уровень, то на более высоком уровне будут производственные методы и способы. Поэтому, чем выше уровень технологической культуры, тем выше качество выпускаемой продукции, возможно применение более эффективных средств производства, более совершенных форм организации труда и технологических процессов, воплощающих последние достижения

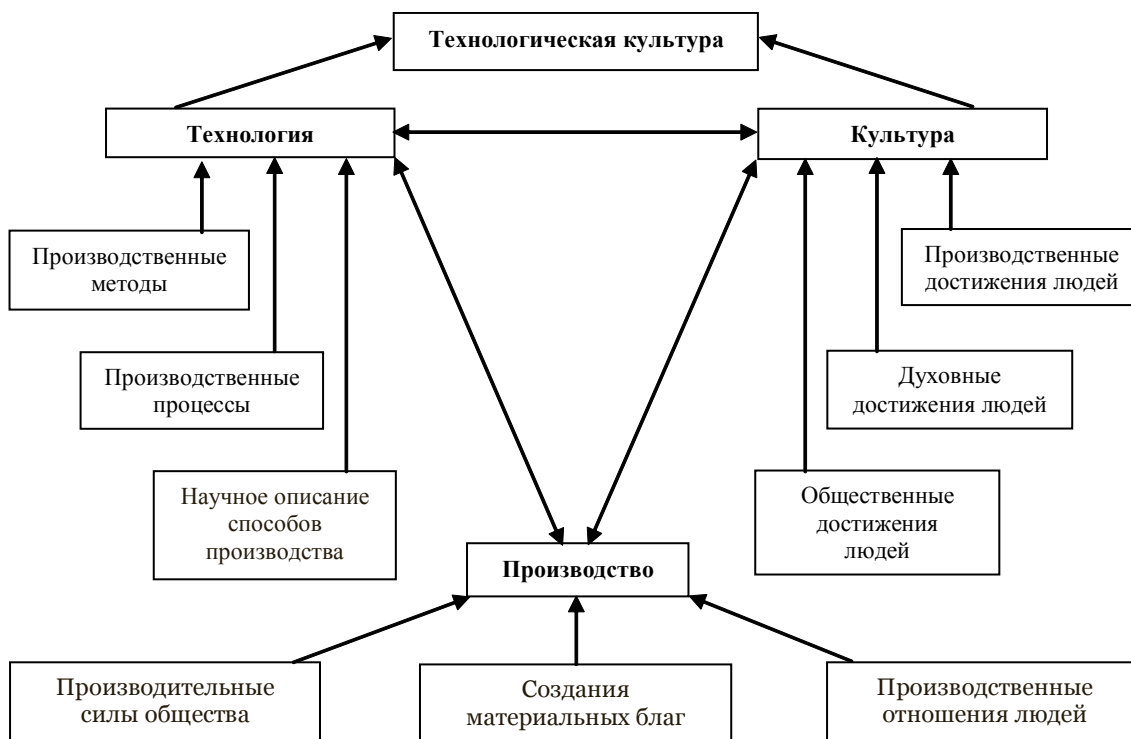


Рис. 1. Структура понятия «Технологическая культура»

научно-технического прогресса, лучшего использования наличного производственного потенциала. Из философского толкования значения слова технология нужно сослаться на одно очень важное дополнение, что все процессы и методы и деятельность направлена на удовлетворение человеческих нужд и это является основным мотивом деятельности – удовлетворение потребностей человека.

Опять же технология тесно переплетается с культурой, чем выше культурный уровень, тем более высокие технологии необходимы для реализации потребностей.

Отсюда можно сделать вывод, что достижение высокого современного уровня технологической культуры на производстве актуально и жизненно необходимо для дальнейшего благополучного развития производства и общества в целом. Следовательно, нужен новый подход, новое отношение к производству, к трудовой деятельности. Всё выше перечисленное невозможно без создания условий для научной организации труда на каждом рабочем месте и на предприятии в целом. Важно систематическое улучшение условий труда, обеспечение персонала надлежащими бытовыми условиями.

Повышение профессионального мастерства работающих, соблюдение требований эргономики, технической эстетики, экологии, чистоты и порядка на производстве, создание здорового социально-психологического климата, обеспечивающего высокую организованность, дисциплину трудовую и творческую активность трудящихся. Все перечисленные условия нужно создавать для учащихся, чтобы уже завтра, когда они придут на производство, у них был высокий уровень технологической культуры. А повышать уровень технологической культуры у подрастающего поколения необходимо с раннего возраста, уже в школе.

2. Высокий уровень развития науки и техники в стране и во всём мире, внедрение достижений технического прогресса во все отрасли промышленности, непрерывно возрастающий объём научной и технической информации. Всё это требует значительного улучшения подготовки подрастающего поколения к самостоятельному овладению техническими знаниями, развития у обучаемых творческого мышления.

В профессиональной ориентации школьников, в выборе каждым учащимся жизненного

пути немаловажную роль может сыграть техническое творчество. Сегодня мальчишка мастерит модель или макет, а завтра может стать конструктором или инженером.

Тяга к технике, к изобретательству, к конструированию пробуждается уже в раннем детстве. Главная задача учителя – своевременно заметить способности и любознательность ребёнка, вовремя помочь ему. Конструирование моделей, макетов, механизмов, несложных машин, малых архитектурных форм, приборов и приспособлений, радиоэлектронных устройств и т. п. способствует возникновению и формированию интереса к технике, развитию изобретательских и творческих способностей, служит одним из важных средств технологической подготовки и воспитания школьников.

Трудовое воспитание школьников осуществляется в процессе изучения общеобразовательных предметов, на занятиях в школьных мастерских, при работе на пришкольной территории, во внеклассной и внешкольной работе по изучению технологии и техники, при выполнении общественных поручений, связанных с трудовым заданием.

Трудовое воспитание и техническое творчество взаимосвязаны, обуславливают друг друга, являясь двумя сторонами единого процесса подготовки школьников к творческой трудовой деятельности. Решают одновременно задачи нравственного и эстетического воспитания.

Эстетически продуманная обстановка труда благотворно сказывается на настроении, здоровье и трудоспособности рабочего, экономит его физическую силу и бережет нервную систему, воспитывает его эстетический вкус.

Труд в таких условиях совершенствует навыки, мастерство, повышает общую культуру человека. А созданная им удобная и красивая вещь – предмет обихода, инструмент, машина, станок – вновь оказывает своё благотворное влияние на людей.

Основные требования, предъявляемые к любой вещи: польза, удобство и красота. На уроках технологии как образец для копирования можно использовать старинные вещи и элементы фасада начала прошлого и конец позапрошлого веков. В те времена созданная вещь всегда выполняла эти три требования, можно сказать, проходила эволюционный путь, её приспособляли, видоизменяли, какие-то предметы быта

теряли свою значимость, но если предмет обихода проходил все стадии, то он использовался и нёс свой функционал веками. Поэтому исторически сложившийся этнос на данной территории создавал своё культурное наследие и в современных условиях обязательно необходимо его использовать в воспитании подрастающего поколения. С помощью этновоспитания оказывать воздействие на обучаемого.

Для раскрытия определения этновоспитание нужно рассмотреть понятия этнос и воспитание. Воспитание – процесс целенаправленного, систематического формирования личности в целях подготовки её к активному участию в общественной, производственной и культурной жизни. В этом смысле воспитание осуществляется в процессе организованной совместной деятельности семьи и школы, дошкольных и внешкольных учреждений, детских и молодёжных организаций, общественных.

Этнос (греч. *ethnos* – группа, племя, народ) – межпоколенная группа людей, объединенная длительным совместным проживанием на определенной территории, общими языком, культурой и самосознанием.

Этнос – исторически возникшая устойчивая социальная группировка людей, представленная племенем, народностью, нацией.

Воспитание культурой – процесс включения личности в культурное пространство окружающего мира, освоение культурных ценностей, традиций как по инициативе самой личности в процессе социализации, так и под влиянием извне – государства, общества, институтов культуры, средств массовой информации и др.

Следовательно, опираясь на выше сказанное этновоспитание – это процесс целенаправленного, систематического формирования личности в целях подготовки её к активному участию в общественной, производственной и культурной жизни с помощью создания условий включения личности к окружающему пространству накопленного культурного наследия данной местности.

Для того, чтобы личность участвовала в процессе, погрузилась в культурное пространство окружающего мира необходимо создать условия. Основным условием возникновения этноса является общность: самосознание (сознание своего единства и отличия от всех других подобных образований); территория; язык; и культура. То есть все эти условия есть в нашей школе. Есть

понимание, что территория уникальна. Есть возможность общаться с помощью языка народа данной местности. Есть богатое наследие, представленное в народных костюмах, предметов быта, архитектуре и т. д.

На уроках технологии создаются эти условия. У учащихся есть возможность, изготавливая макет изучать стиль, в котором выполнено здание. Выполняя точную копию предмета быта, т. е. модель, школьники знакомятся с технологией изготовления изделия и могут почувствовать атмосферу, в которой в прошедшие времена оно было сделано. Участвуя, в строительстве малых форм или изменяя ландшафтный дизайн, кроме получения определенных навыков ученики изменяют своё отношение в лучшую сторону к окружающему миру вещей. Выполняя изделия для музея, ребята могут почувствовать значимость своей работы, всеобщее внимание к ним и свою успешность [2].

Изготовление макетов старинных домов, моделей вещей прошлого, изделий для музея, а также работая на пришкольной территории по улучшению ландшафта местности создаются условия для воспитания творческой личности. Все эти условия объединяет в себе этновоспитание. Следовательно, культурное наследие данной местности оказывает воздействие на ученика. Поэтапно выполняя все выше перечисленные работы, обучающийся повышает свой технологический и культурный уровень.

3. В школьных мастерских ученики получают первоначальные знания, умения и навыки, которые в дальнейшем они могут закреплять и развивать. Умение правильно держать стамеску и киянку пригодится не только столю, но и, например хирургу; специалист, работающий с нанотехнологиями должен сначала овладеть навыками пайки металла и работы ручным инструментом, а потом будет выполнять схожие операции, но уже под микроскопом. Следующая сторона понятия технологической культуры – это то, что учащиеся впервые на уроках технологии знакомятся с инструкцией по технике безопасности, правилами поведения во время работы, соблюдением технологий, ответственным подходом к работе и многое другое. Понятие технологической культуры многогранно, а главное с помощью каких механизмов и условий или каким способом формировать у учащихся её высокий

уровень? Один из способов – это творчество, изготовление творческих проектов.

Организация технического творчества учащихся начинается с выбора темы. Она должна быть современной, доступной, связана с учебными предметами, должна представлять возможности для усложнения и совершенствования конструкции. Учитывается общеобразовательная и технологическая подготовка учащихся и состояние материально-технической базы [1]. Живое слово учителя, увлекательная беседа, лекция, сопровождаемые интересными презентациями, экскурсия, кинофильм помогают вызвать у учащихся первоначальный интерес к выбранной теме. Этот интерес поддерживается и углубляется участием в практических работах в мастерской, на пришкольном участке, в музее [2]. При этом решаются тренировочные задачи нарастающей сложности, формируются умения и навыки.

Следующий этап заключается в том, что учащихся ставят перед определённой проблемой. В этих целях им предлагается система творческих упражнений. В процессе прохождения учащимися двух первых этапов оформляется поисковая часть творческого проекта (рис. 2). В ней нужно описать всевозможные варианты изготовления изделия: по форме, по выбранному материалу, по цвету, по способу соединения деталей, по выбору защитного слоя от воздействия атмос-

ферных осадков и т. п. Все описанные примеры сопровождаются эскизами. В завершении поисковой части ученик описывает, почему он выбрал этот вариант, и обосновывает, почему он отклонил остальные. Обязательно учащимся показываются не менее десяти работ выполненными учениками в прошлый год. Такой показ нужен для наглядности, так как творческая деятельность всегда характеризуется эмоциональной окраской. Но эмоции возникают и стимулируют творчество, если деятельность учащегося связана с поиском новой информации, с необходимостью использовать образец или конструкцию только как основу, когда из формулировки задания не полностью ясно, каким путём оно может быть выполнено.

Как уже говорилось выше, презентация очень хорошее наглядное пособие, которое позволяет обучающимся лучше представить ход выполнения творческого проекта. Для этого на рисунках 2 и 3 показаны два слайда из презентации, как образец. Презентация составлена для того, чтобы школьники могли более уверенно выполнять творческий проект. На слайдах видно, какие требования предъявляет учитель, а на второй половине каждого слайда в правой части представлены вопросы, отвечая на которые обучаемый сможет правильно и в полном объёме выполнить творческий проект.

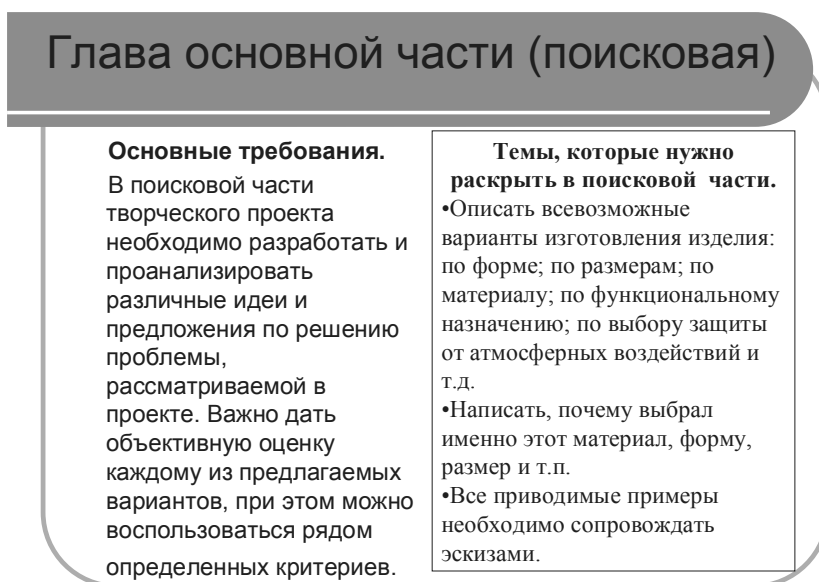


Рис. 2. Слайд из презентации «грамотное оформление творческого проекта»

Введение к работе

Основные требования.

В нем обосновывается актуальность выбранной темы, цель и содержание поставленных задач, формируются планируемый результат и основные проблемы, рассматриваемые в проекте, указываются межпредметные связи, сообщается, кому предназначен проект и в чем состоит его новизна. Во введении также дается характеристика основных источников получения информации (официальных, научных, литературных, библиографических).

Вопросы на которые необходимо ответить учащимся во введении.

1. Почему ты выбрал эту тему (изделие, проект)?
2. Актуальность и новизна: Кто ещё может пользоваться таким изделием? Где можно применить или с какой целью использовать ваше изделие? Придумал ли ты новое изделие? Если нет, то тогда, что нового удалось придумать в изделии?
3. Какой результат ты планируешь получить? Какой формы изделие или его детали? Из какого материала? Как соединяются составные части твоего проекта? Чем защищать детали от атмосферных воздействий?

Рис. 3. Слайд из презентации «грамотное оформление творческого проекта»

После того, как начальные этапы пройдены, оформляется введение (рис. 3). В нём необходимо ответить на несколько групп вопросов. Ученик должен на каждый вопрос написать по несколько развёрнутых предложений.

Далее, когда учащийся преодолел проблемную ситуацию, рассмотрел несколько вариантов решения каждой задачи и, на его взгляд, пришёл к единственно правильному решению, он приступает к оформлению технической части творческого проекта. Используя ту же методику и наглядные пособия, обучаемые составляют технологическую карту, выполняют сборочный чертёж и детализовку. Затем выполняются экономический и экологический расчеты. В заключении делают вывод о проделанной работе. Составляют список используемой литературы и при необходимости оформляют приложение. Защита детских творческих проектов должна проходить в виде презентации.

Подводя итог выше сказанному можно отметить, что формирование технологической культуры у учащихся общеобразовательной школы актуально и необходимо для современного общества. Во-вторых, технологическая культура понятие очень объёмное и многогранное. В третьих, нужно создавать условия для формирования у учащихся технологической культуры и одним из них может быть этновоспитание,

т. е. воспитание через ознакомление с культурным наследием своей малой Родины. Четвертое это то, что детское творчество, воплощаемое в творческих проектах, является основным способом для повышения технологической культуры учащихся. Так как в детских творческих проектах гармонично сочетаются условия формирования технологической культуры. В творческих проектах учащиеся знакомятся с элементами технической эстетики, с техническими, технологическими, эстетическими и эргономическими требованиями к изделию. Всё это поможет школьникам лучше понять закономерности развития современного производства и повышать уровень своей технологической культуры.

Библиографический список

1. Гилева Е. А., Еров Ю. С. Формируем у школьников технологическую и проектную культуру // Школа и производство. – 2001. – № 4. – С. 25.
2. Петров К. С. Опыт совместной работы школы и музея как часть этнокультурного компонента образования // Этнокультура на Русском Севере : сб. научно-мет. матер. / VERSO. – Петрозаводск, 2008. – С. 39–43.
3. Симоненко В. Д., Матяш Н. В. Основы технологической культуры: Учебник для учащихся 10–11 классов общеобразовательных школ, гимназий, лицеев. – М. : Вентана-Граф, 2006. – С. 176.
4. Хотунцев Ю. Л. Проблема формирования технологической культуры учащихся // Педагогика. – 2006. – № 4. – С. 10–15.

СУБЪЕКТНЫЙ ХАРАКТЕР ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КУРАТОРА И СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ

Данная статья посвящена характеристике и выявлению особенностей субъектного характера профессионально ориентированного взаимодействия куратора и студенческой группы. Такое взаимодействие создает предпосылки успешной профессиональной деятельности будущих специалистов, происходит не только приобретение знаний, умений, но также это развивает личность будущего специалиста.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное взаимодействие, куратор, студенческая группа, субъектное профессионально-ориентированное взаимодействие, профессиональное образование.

В условиях модернизации современного образования гуманистическая направленность воспитания является одним из главных направлений воспитательной работы куратора. Гуманизация воспитания предполагает отказ от педагогического давления на личность студентов, которое препятствует развитию субъектного взаимодействия между куратором и студентами, придаёт большое значение личной свободе и деятельности студентов. Также предполагает создание таких условий для студентов, при которых студент не может не учиться, не совершенствоваться, не может оставаться равнодушным субъектом данного воспитательного процесса. Гуманизация воспитания способствует адаптации студентов к условиям высшей школы, предполагает комфортное профессионально ориентированное взаимодействие куратора и студентов. Именно превращение студента в субъекта профессионально ориентированного взаимодействия способствует совершенствованию личности будущего специалиста. Субъект – это носитель активности, осуществляющий изменение в других людях и в себе самом как другом [2, с. 328]. Понятие «субъект» предполагает способность личности к саморегуляции и самоорганизации, реализации себя как активной личности в деятельности. Субъект является инициатором, деятельной личностью, которая способна создавать новые идеи, преобразовывать и производить различные предметы, действия. Субъект стремится к самопостижению, самоопределению, саморазвитию, самореализации. Субъект является творцом собственной жизни, он способен практически преобразовывать свою жизнедеятельность, критически её оценивать, анализировать результаты.

При профессионально ориентированном взаимодействии куратора и студенческой группы

субъектность студентов является целью воспитательной работы куратора. Субъектность – это качество личности, обозначающее способность человека отдавать отчёт в собственных действиях, быть стратегом деятельности, ставить цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному, корректировать цели, выстраивать планы жизни [2, с. 329]. Большое влияние на становление субъектности студентов оказывают субъектные качества куратора. По этому поводу констатирует Е. Н. Кролевецкая: «Субъектность как способность личности формируется и развивается в процессе воспитания, она является целью воспитательной деятельности куратора. Развитие и самореализация ценнейших субъектных качеств личности куратора является одним из условий становления субъектности студента. При высоком уровне субъектности куратора воспитательный процесс ориентирован на субъектный опыт студента, его возможности, потенциал» [3, с. 354].

Стать субъектом студент должен сам, но без помощи куратора он не сможет оценить свою субъектную сущность. В ходе профессионально ориентированного взаимодействия со студенческой группой куратор должен помнить, что становление субъектности как процесса предполагает два аспекта: экзистенциальную субъектность и деятельностьную субъектность. Экзистенциальная субъектность предполагает развитие внутреннего мира студента, его внутренней активности, личностных качеств, которые помогут ему реализоваться как самостоятельному субъекту. Деятельностная субъектность предполагает развитие активности студентов, их компетентности, что будет способствовать их эффективной профессиональной подготовке.

Профессионально ориентированное взаимодействие становится сегодня важнейшим фактором профессиональной подготовки будущего специалиста. Профессионально ориентированное взаимодействие куратора и студенческой группы предполагает создание для каждого студента таких условий, которые способствовали бы его профессиональному развитию, профессиональному росту, субъектному становлению, раскрытию творческих способностей студентов. Данное профессионально ориентированное взаимодействие куратора и студенческой группы характеризуется демократичностью, партнёрскими отношениями, свободой. Считаю важным подчеркнуть, что субъектный характер профессионально ориентированного взаимодействия куратора и студенческой группы позволяет взаимодополнять и взаимообогащать процесс взаимодействия и получаемые результаты. Профессионально ориентированное взаимодействие становится для студентов личностно-значимым, приобретает характер доверительного общения на основе понимания и взаимного доверия. Наряду с этим данный вид взаимодействия формирует у студентов чувство собственного достоинства, также формируется самостоятельность и активность студентов, которые при постоянном субъектном характере взаимодействия могут стать личными качествами студентов. В ходе профессионально ориентированного взаимодействия куратор и студенты взаимовлияют друг на друга. Их взаимодействие является плодотворным при условии субъектного характера данного взаимодействия. Необходимо подчеркнуть важность субъектного характера профессионально ориентированного взаимодействия, так как именно при этом взаимодействии возрастает субъектность как куратора, так и студентов. При данном взаимодействии очень важна эрудиция и мастерство куратора. Опытный куратор при развитии активности и самостоятельности студентов, учитывает их творческие возможности, старается предвидеть результаты своей воспитательной деятельности. Мастерство куратора заключается в том, чтобы находить более совершенные направления воспитательной деятельности, учитывая особенности личности студентов, их наклонности. По этому поводу замечает Г. Н. Ильин: «Чтобы учить и воспитывать, нужно не многих, а каждого «допустить» до себя, создать комфортные условия, ситуацию успеха, дружбы» [1, с. 48]. Это взаимодействие основывается на взаимном доверии куратора и студентов, оно способствует

укреплению их отношений. Большое значение в ходе профессионально ориентированного взаимодействия приобретают личные качества куратора. Они влияют на результат воспитательной работы куратора. Это такие важные качества как: педагогический такт, творческий подход к делу, высокий уровень общей и педагогической подготовки, гуманное отношение к воспитуемым. Одной из важных задач куратора является способствовать уважительному отношению студентов к будущей профессии, а также развитие у студентов потребности к творческому отношению профессиональной деятельности.

При профессионально ориентированном взаимодействии куратора и студенческой группы очень важна мера педагогического руководства куратора. Это важно для того, чтобы не подавить инициативу студентов с одной стороны, а с другой стороны, чтобы не вызвать негативные реакции студентов и не развить в них пассивность. Куратор будет субъектом воспитательной деятельности в том случае, если он эту деятельность планирует, предусматривает её результаты, несёт за неё ответственность. В ходе профессионально ориентированного взаимодействия куратора и студенческой группы куратору необходимо учитывать условия, содержание, методы и формы деятельности, в которой будет частое решение педагогических задач.

При профессионально ориентированном взаимодействии куратора и студенческой группы куратору важно помочь студентам сохранить интерес и ценностное отношение к будущей профессии в течение всех лет обучения в высшей школе. Эффективность профессионально ориентированного взаимодействия куратора и студенческой группы значительно возрастёт, если куратор в процессе своей воспитательной деятельности будет применять современные методики воспитания: методики личностно ориентированного воспитания, рефлексивные методики, методики «портфолио», методики персонифицированного воспитания, методики формирования субъектных отношений в группе и другие. В ходе профессионально ориентированного взаимодействия со студентами куратору важно уметь правильно оценивать уровень развития группы. Студенческая группа проходит определённые этапы своего развития, куратору необходимо знать закономерности развития студенческой группы и специфику данной группы.

Совершенствование деятельностиной подготовки является очень важным для студентов. В ходе

данной подготовки будущие специалисты овладевают навыками взаимодействия в профессиональной деятельности. Это является очень необходимым для студентов, так как помогает им быстро и эффективно решать производственные проблемы, что тем самым обеспечивает модернизацию производства, культуру профессионального общения.

Саморазвитие, самосовершенствование являются очень важными при профессиональном становлении студентов. При профессионально ориентированном взаимодействии со студенческой группой куратор вдохновляет и руководит активностью студентов, реализует множество психолого-педагогических условий, которые способствуют совершенствованию личности студентов. Для куратора является очень важным в ходе профессионально ориентированного взаимодействия со студенческой группой создать такие оптимальные условия, которые способствовали возрастанию уверенности студентов в их профессиональной компетентности, удовлетворению их потребности в творческой реализации.

При профессионально ориентированном взаимодействии куратора и студенческой группы куратору необходимо помнить, что очень важно возрастание субъектности студентов, они должны из пассивных объектов педагогических воздействий принять позицию активного субъекта, стать пол-

ноправными партнёрами данного взаимодействия. Необходимо подчеркнуть, что очень важна способность куратора к сочувствию, пониманию при взаимодействии со студентами. Куратор должен всегда стремиться понять студентов, их мотивацию, распознать их интересы, также способствовать стимулированию их внутренней мотивации к профессиональной деятельности, раскрывать творческие способности студентов, видеть педагогические проблемы и уметь их бесконфликтно решать. Соблюдение всех этих условий будет способствовать эффективности профессиональной подготовки будущих специалистов.

Таким образом, совершенствование профессионально ориентированного взаимодействия является важной задачей в высшей школе. Так как от этого зависит профессиональное становление будущих специалистов и модернизация нашего общества в целом.

Библиографический список

1. Ильин Г. Н. Искусство общения. – М. : Педагогика, 1982. – 112 с.
2. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. – М. : Март, 2005. – 448 с.
3. Кролевецкая Е. Н. Куратор как субъект профессионального воспитания // Вестник Белгородского университета потребительской кооперации. – 2006. – № 2 (17). – С. 353–355.

УДК 355

Чуйков Юрий Михайлович

Костромское высшее военное командно-инженерное училище радиационной, химической и биологической защиты (военный институт)
ipp@ksu.edu.ru

ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ НАСТАВНИЧЕСТВА КАК ФОРМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СОЗНАНИЕ КУРСАНТОВ ВВУЗА

Статья ориентирована на решение проблемы поиска новых форм педагогического сопровождения профессионального становления будущего офицера. Представленные автором результаты эмпирического исследования подтверждают эффективность влияния наставничества на эмоциональную, когнитивно-профессиональную и субъектную составляющие профессионального сознания курсантов.

Ключевые слова: наставничество, педагогическое сопровождение, профессиональная деятельность.

Теоретический анализ проблемы наставничества как формы педагогического сопровождения профессионального становления будущего офицера раскрывает ряд особенностей данного со-

циально-педагогического феномена. Исследователи отмечают целевую направленность деятельности наставника на освоение воспитанником профессиональных компетенций, выстраивание

профессиональной деятельности, усвоение представлений о социальном институте и проектирование собственного места в нем, интериоризацию нравственных ценностей и норм жизнедеятельности профессионала. Содержание деятельности офицера-наставника представляет собой поиск и обеспечение влияния факторов, содействующих (предпосылки) и препятствующих (барьеры) развитию личности, её ценностной ориентации в мире профессии. Результаты такого рода деятельности можно определить совокупностью шести групп отношений студента: к профессиональной деятельности и с данным видом деятельности, к профессиональной среде и со средой, в которой осуществляется профессиональная деятельность, а также самоотношением (отношением курсанта к себе) и отношениями с самим собой.

Осмысление феномена наставничества позволило определить объективные показатели для эмпирического исследования: уровень самооценки личности, уровень саморегуляции личности в сфере освоения и реализации военно-служебных компетенций; характер направленности мотивации к военно-профессиональной деятельности, уровень самостоятельности в учебной деятельности, стремление к самореализации в профессии.

Экспериментальная часть исследования представляет собой формирующий эксперимент. Базой исследования явилось Костромское высшее военное командно-инженерное училище РХБ защиты (военный институт). В опытно-экспериментальной работе приняло участие 267 курсантов 1–4 курсов, из них 128 составили контрольную и 139 экспериментальную группы. В исследовании нами были использованы следующие методы исследования: анкетирование (модифицированный вариант анкеты А. Г. Аكوпова «Студенты о профессиональной подготовке» [1]), моделирование деятельности офицера-наставника, методы математической обработки результатов исследования. Анкета, предлагаемая курсантам на 1 и 4 курсах обучения, состояла из 10 закрытых вопросов. Все вопросы объединены в четыре блока в соответствии с выделенными составляющими учебно-профессиональной установки: эмоциональная, когнитивно-профессиональная, когнитивно-личностная и субъектная составляющие.

Рассмотрим содержание ответов, полученных в ходе опроса от учащихся ВВУЗа на 1 и 4 годах обучения (в 2006–2007 и 2009–2010 учебных годах соответственно). Данные опроса подтверждают изменения эмоциональной составляющей профессионального сознания студентов от 1 к 4 курсу. Сопоставление данных, полученных при ответах на вопросы об оценке качества подготовки в ВВУЗе и уровне удовлетворенности своей учебной деятельностью (рис. 1) показывает, что в зависимости от этапа обучения происходят изменения в оценке получаемой подготовки к профессиональной деятельности. В контрольной группе значительно уменьшается доля положительной оценки на 18,8% и возрастает доля отрицательной оценки на 18%, тогда как в экспериментальной группе изменения незначительны (от 2,9 до 4,3%) и сдвиг происходит в сторону улучшения эмоционального отношения к процессу подготовки. Количество курсантов, оценивших получаемую подготовку как «удовлетворительную» в обеих группах достаточно стабильно (38,13–46,09% от общего числа опрошиваемых). Эти данные согласуются с результатами оценки степени удовлетворенности своей учебной деятельностью: в контрольной группе наблюдается снижение количества данных о положительной оценке на 13,3%, рост количества отрицательных оценок на 11,7%, тогда как количественные изменения данных в экспериментальной группе не превышает 2,2%. Изменение мнения о профессии в лучшую сторону отмечают 35,94% учащихся контрольной группы и 65,47% учащихся экспериментальной группы. Число студентов, отрицательно ответивших на данный вопрос значительно в контрольной группе (29,69%) и незначительно в группе экспериментальной (8,64%).

Происходят изменения и в когнитивно-профессиональной составляющей профессионального сознания. Так, приоритетными в подготовке специалистов все респонденты считают практические навыки по специальности и личностные качества (рис. 2). Достаточно значимыми для курсантов являются теоретические знания по специальности как необходимая основа для практической деятельности и квалификация преподавателей. Среди незначимых факторов респонденты обеих групп выделяют организацию учебного процесса и психолого-педагогическую подготовку.

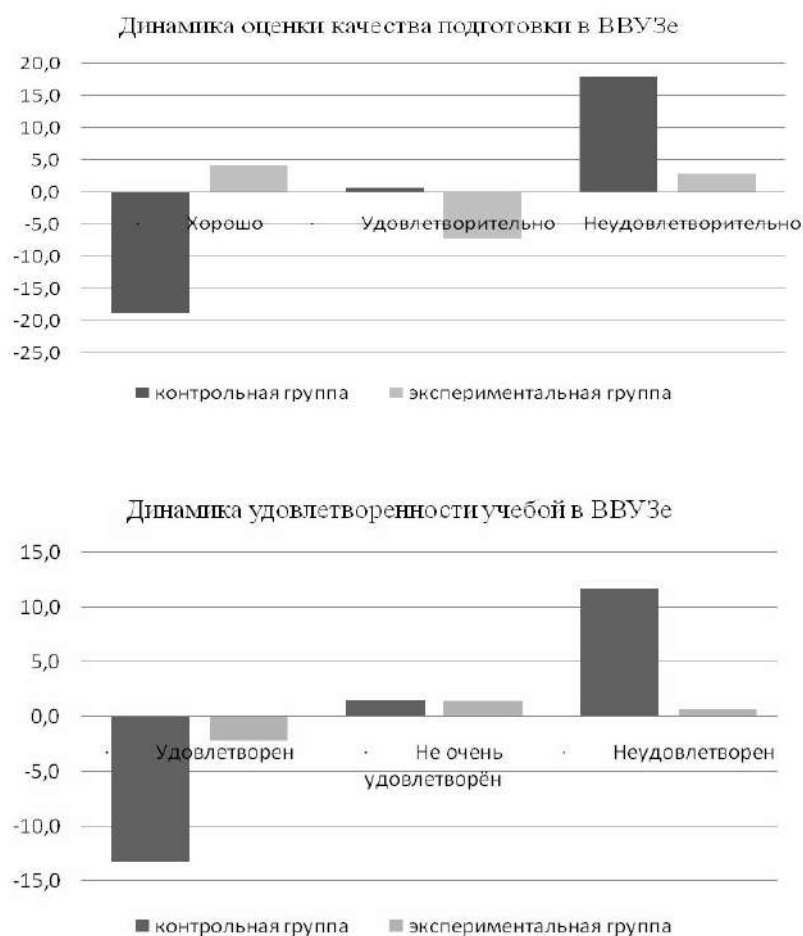


Рис. 1 Графики изменения эмоциональной составляющей профессионального сознания студентов РХБЗ от 1 к 4 курсу

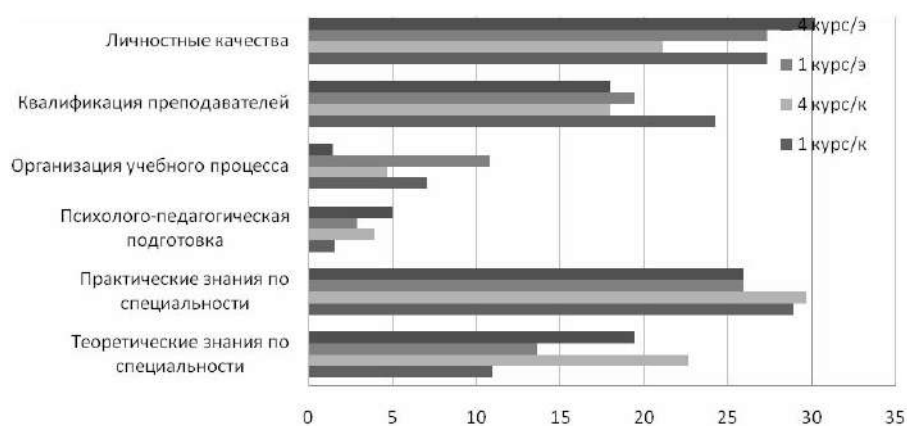


Рис. 2. Значимость факторов в подготовке специалиста

Положительная динамика у опрашиваемых обеих групп наблюдается в росте значимости теоретических знаний по специальности (на 11,7% в контрольной группе и на 5,8% в экспериментальной группе), психолого-педагогической подготовки (на 2,2% в обеих группах). Для представителей экспериментальной группы явно уменьшается значимость организации учебного процесса (на 9,4%), а для представителей контрольной группы – квалификации преподавателей и личностных качеств (на 6,3%). Можно говорить о том, что к концу обучения будущие специалисты начинают осознавать важность теоретических знаний и психолого-педагогической подготовки как основы умения работать с людьми.

Когнитивно-личностная составляющая профессионального сознания тесно связана с оценкой имеющихся качеств для осуществления профессиональной деятельности. На всех этапах обучения курсанты ВВУЗа профессионально важными качествами личности считают специальные (их выделяют 43–56% респондентов), эмоционально-волевые (17–24% респондентов) и интеллектуальные (10–30% респондентов). При этом, студенты первого курса отмечают у себя наличие интеллектуальных и эмоционально-волевых качеств и недостаточность качеств специальных. Для обеих исследуемых групп характерна положительная динамика в области оценки развития специальных знаний (происходит увеличение количества данных на 23,4% в контрольной группе и на 43,9% – в экспериментальной). Это свидетельствует о том, что за годы обучения в ВВУЗе в сознании курсантов происходит сближение идеального и реального представления о профессионально важных

качествах личности будущего профессионала, что может в дальнейшем обеспечить успешность в профессиональной карьере.

В характеристике субъектной составляющей учебно-профессиональной установки большое значение имеет динамика профессиональных намерений курсантов (рис.3).

Анализ данных показывает, что от 1 к 4 курсу происходит снижение степени неопределенности в выборе работы по специальности (с 43% к 17%), в большей степени это снижение происходит в экспериментальной группе (на 24,5%), нежели в контрольной (на 16,4%). При этом, в контрольной группе происходит уменьшение количества выборов положительного решения о работе по специальности (на 3,1%) и увеличение количества выборов отрицательного решения о работе по специальности (на 9,4%). Тогда как в экспериментальной группе наблюдается обратная тенденция: происходит увеличение количества выборов положительного решения о работе по специальности (на 10,1%) и уменьшение количества выборов отрицательного решения о работе по специальности (на 1,4%).

Для сравнения полученных данных по контрольной и экспериментальной группам между собой мы использовали критерий Вилкоксона (Wilcoxon Matched Pairs Test) и осуществляли подсчет с помощью программы Statistica 6.0. Анализ данных, полученных в ходе анкетирования курсантов 1 года обучения показал, что различия контрольной и экспериментальной групп в сфере особенностей профессионального сознания практически отсутствуют. Значимые различия наблюдаются лишь в сфере эмоционального отношения к учебной деятельности ($Z = 2,12$, на уровне значимости

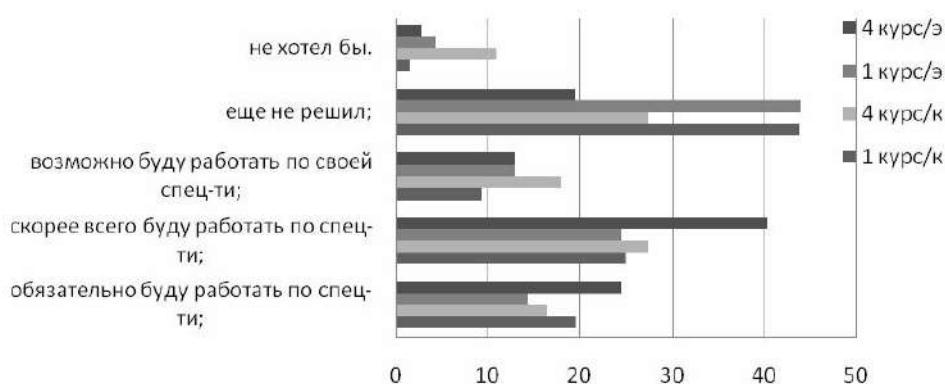


Рис. 3. Динамика профессиональных намерений курсантов

$p < 0,03$). Это может быть связано с активизацией работы офицера-наставника в экспериментальной группе. Значимые различия данных групп проявляются на 4 курсе. Курсанты экспериментальной группы в большей степени, нежели курсанты контрольной группы положительно оценивают подготовку к профессиональной деятельности в ВВУЗе ($Z = 2,37$, на уровне значимости $p < 0,02$), положительно относятся к своей профессии ($Z = 4,7$, на уровне значимости $p < 0,00$); в меньшей степени предполагают наличие трудностей в работе ($Z = 5,72$, на уровне значимости $p < 0,00$); выше оценивают значение офицера-наставника в профессиональной подготовке ($Z = 4,3$, на уровне значимости $p < 0,00$). Все это свидетельствует о значимых преобразованиях в сфере профессионального самосознания у курсантов экспериментальной группы, осуществляющих взаимодействие с офицером-наставником и достоверных различиях с аналогичными изменениями в самосознании личности у курсантов контрольной группы.

Оценим значимость сдвига результатов исследования профессионального сознания курсантов с помощью *t*-критерия Стьюдента. Мы можем наблюдать значимость сдвига данных, полученных в контрольной группе учащихся РХБЗ по двум шкалам: 1) шкале оценки процесса подготовки к профессиональной деятельности в ВВУЗе (разница средних показателей составляет 4,81 балла, сдвиг на уровне значимости $p < 0,0003$); 2) шкале удовлетворенности своей учебной деятельностью (разница средних показателей составляет 3,35 балла, сдвиг на уровне значимости $p < 0,00006$). Эти результаты свидетельствуют о том, что у курсантов контрольной группы к 4 курсу обучения произошли значительные изменения в профессиональном самосознании: они стали негативнее оценивать качество подготовки специалистов в ВВУЗе, они в меньшей степени удовлетворены своей учебной деятельностью. Выявлен лишь один значимый сдвиг данных, полученных в экспериментальной группе учащихся РХБЗ по шкале удовлетворенности своей учебной деятельностью (разница средних показателей составляет 3,78 баллов, сдвиг на уровне значимости $p < 0,00002$). Это свидетельствует об уменьшении критического отношения к организации собственной учебной деятельности респондентов экспериментальной группы и может быть связано с освоением процессов постановки учебных целей и планирования учебного процесса в ходе взаимодействия с офицером-наставником.

Данные, полученные в ходе анкетирования, обрабатывались и с помощью корреляционного анализа (по Спирмену) с целью выявления взаимосвязей. Независимыми переменными исследования выступали показатели, лежащие в основе формирования профессионального сознания: «Наличие куратора/наставника», «Значение куратора/наставника в профессиональной подготовке», Зависимые переменные – показатели: «Субъективной оценки студентов их профессиональной подготовки в вузе», «Мнение студентов о профессии», «Предположение о трудностях в будущей работе», «Удовлетворенность учебной». Значимые положительные корреляции были обнаружены между показателем «Наличие куратора/наставника» и всеми составляющими профессионального сознания курсантов РХБЗ 4 курса ($p < 0,05$). Это означает, что позиция офицера-наставника положительно влияет на оценку уровня подготовки ($k = 0,16$), мнение о выбранной профессии ($k = 0,33$), удовлетворенность учебным процессом ($k = 0,26$), предположение об отсутствии трудностей в работе ($k = 0,39$). Корреляционный анализ подтверждает, что чем выше значение и роль куратора/наставника для курсанта, тем выше оценка уровня подготовки ($k = 0,45$), позитивнее мнение о выбранной профессии ($k = 0,52$), выше удовлетворенность учебным процессом ($k = 0,3$), в большей степени сформировано предположение об отсутствии трудностей в работе ($k = 0,59$).

Результаты исследования подтверждают эффективность модели деятельности офицера-наставника в ВВУЗе, отображая большую результативность для курсантов в области становления профессионального самосознания. Офицер-наставник в большей степени, нежели офицер-куратор содействует положительному изменению отношения курсанта к профессиональной деятельности и с данным видом деятельности, к профессиональной среде и со средой, в которой осуществляется профессиональная деятельность, а также самоотношением (отношением курсанта к себе) и отношениями с самим собой. Основной причиной изменения отношения к профессии на всех этапах обучения при содействии офицера-наставника являются: более глубокое понимание своей профессии и успешное приобретение профессионального опыта и навыков.

Библиографический список

1. Акопов Г. В. Социальная психология образования. – М. : Изд-во «Флинта», 2000. – С. 238–240.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕНТАЛИТЕТА СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТОВ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА

В статье приведено описание педагогического исследования автора, направленного на формирование национального менталитета старших подростков в процессе изучения предметов гуманитарной направленности. Менталитет рассмотрен с позиции педагогического подхода, выявлен ментальный потенциал гуманитарных предметов, описаны констатирующий и формирующий эксперименты.

Ключевые слова: менталитет, формирование менталитета, межпредметные связи, духовная сфера, духовный базис.

В начале XXI века в России продолжают происходить существенные изменения в социальной и духовной структуре общества. В условиях активного межкультурного взаимодействия в сознании россиян наблюдается стирание российской идентичности, девальвация национальных культурных ценностей, ментальных черт характера, нравственных образцов и норм поведения. Это имеет отношение к школе как общественному институту. Школьники, в частности, старшие подростки в силу недостаточного жизненного опыта и возрастных особенностей затрудняются в выборе для себя нравственных идеалов, ценностных ориентаций и образцов поведения. Их внутренний психологический мир и мировоззрение как духовная основа личности формируется достаточно сложно и противоречиво. Менталитет является регулятором всех сфер человеческой жизни, ценностей, жизненных целей, поведения и стереотипов. Знание менталитета позволяет глубже проникнуть во взаимоотношения между народами и их историческое прошлое, осознать национальный характер этносов, закономерности социального развития, традиции, культуру в целом. Наше понимание менталитета заключается в следующем: это духовный базис нации, который образуется в силу исторических, географических и экономических причин и включает в себе коллективные представления, ценностные, культурные, эмоциональные, поведенческие ориентации и стереотипы на когнитивном, эмоционально-мотивационном и поведенческом уровнях, привносимые индивидуумами в форме единства сознательного и бессознательного. Педагогической наукой вопросы формирования менталитета в целом, в том числе средствами гуманитарных

предметов на основе межпредметных и внутрипредметных связей, как мы полагаем, разрабатываются еще недостаточно.

В нашем диссертационном исследовании 2006–2011 гг. была выбрана категория старшего подростка. Формирование менталитета старших подростков – сложная система социально-педагогических факторов, связанная с передачей жизненного нравственного опыта от поколения к поколению, формированием высокого самосознания, важнейших духовно-нравственных и социально значимых ценностей, идеалов, национального характера и толерантности.

Предметы гуманитарного цикла в наибольшей степени способствуют устойчивому влиянию на настроенность внутреннего мира школьников, который проявляется в совокупности вековых установок бытия, характерных для той или иной национально-исторической общности. В формировании менталитета важную роль играет также воспитательный потенциал региональной среды. В этом контексте особое значение в современных условиях приобретает краеведение (педагогическое, экологическое, художественное, историческое, лингвокраеведение) как особая система, включающая комплекс содержательных, операционных и ценностно-мотивационных компонентов, выполняющих компенсаторную функцию, поскольку те или иные понятийные компоненты в указанных гуманитарных дисциплинах относительно менталитета расположены неравномерно и бессистемно. Введение краеведческого материала в зону внимания учащихся позволяет избежать этих пробелов в их сознании.

Анализ содержания воспитательной работы школ г. Петрозаводска (Университетский лицей,

МОУ СОШ № 29 им. Т. Ф. Сепсяковой, Лицей №1, МОУ СОШ № 10 им. А. С. Пушкина, МОУ СОШ № 6) урочного и внеурочного характера на констатирующем этапе эксперимента показал, что образовательные учреждения делают акцент в разработке проектов разной направленности (общекультурная, общеинтеллектуальная, социально-нравственная) на социально-ценностные отношения, сознательное творчество, индивидуализацию, духовно-нравственное развитие личности, формирование ментальных качеств подростка (патриотизм, доброта, толерантность, трудолюбие, коллективизм, ответственность, инициатива, гражданственность и др.). Большая роль отводится краеведческой работе, организации факультативов, викторин, кружков, литературных игр, классных часов, конференций, музейной работы. Однако программы зачастую носят разрозненный, несистематический характер, в меньшей степени реализуются межпредметные и внутрипредметные связи, что указывает на недостаточную целостность процесса менталеформирования по гуманитарным предметам.

С учетом результатов пилотажного исследования нами была разработана и апробирована комплексная программа формирования менталитета подростков средствами гуманитарных дисциплин.

В основе синтезирующего курса лежит тематическое планирование программы и использование самого разнообразного материала: исторических, философских, публицистических источников, произведений разных жанров, мемуаров, дневников и т. д.

Разрабатывая курс, мы исходили из того, что материал должен быть доступным для восприятия с целью поддержания мотивации к изучению гуманитарных предметов. В то же время он должен быть содержательным, с акцентом на научные аспекты, ценностно-ориентированным для повышения интеллектуального и духовного уровня учащихся.

Для реализации интегративного курса гуманитарного профиля по формированию менталитета старших подростков был разработан междисциплинарный подход к организации учебного процесса с установлением внутри- и межпредметных связей в построении уроков междисциплинарного характера. Междисциплинарный курс был назван «Духовная сфера

общества» и реализовывался на уроках обществознания, литературы и истории в 2007–2011 гг. в МОУ СОШ № 29 им. Т. Ф. Сепсяковой, МОУ СОШ № 9 г. Петрозаводска. Каждый год курс слегка видоизменялся и дополнялся. В содержательном плане логика авторской программы была построена на дедуктивном методе изложения и реализовывалась по следующей схеме: от актуализации роли духовной сферы в жизни общества как главной темы всего курса и ее содержания к раскрытию компонентов духовной сферы с использованием межпредметных и внутрипредметных связей уроков литературы, истории, русского языка и обществознания. В ходе выполнения программы мы руководствовались следующими принципами: отсутствие принуждения; отношение к воспитаннику как к себе равному; проявление интереса к воспитанникам, их личностным особенностям; право учащегося выражать свое личное мнение; открытость и доступность через прозрачность оценки результатов деятельности учащихся и тем, которые предстояло изучить; отсутствие навязывания своего мнения; достаточно высокий уровень научности в подаче материала, в его содержании и в требованиях к выполнению домашних и классных работ.

Поэтапная реализация Программы осуществлялась согласно тематическому плану воспитательной работы. В 2007–2009 гг. курс состоял из 43 уроков и отражал разные аспекты духовной сферы: диалог культур, толерантность, языковая культура, национальная идея, этнические стереотипы, духовность русского Севера, русский национальный характер, идеал человека в литературе и др. Курс выполнял несколько функций: 1) актуализирующая: включение учащихся в прошлое, настоящее и будущее культуры за счет приобщения к национальным и общечеловеческим ценностям и культуре народов, обсуждения насущных проблем современности; 2) интегрирующая: межпредметный и внутрипредметный характер тем гуманитарного профиля; 3) компенсирующая: обращение к темам и вопросам, которые преимущественно не обсуждаются в рамках школьной программы; 4) прогностическая: формирование у старших подростков установки на менталитет с помощью авторского курса в сочетании с предметами гуманитарного цикла, а также новых знаний, смыслов, ментальных качеств и поведенческих

стереотипов, имеющих отсроченный характер их проявления. Решение поставленных задач стало возможным, в частности, благодаря использованию технологии погружения учащихся в поле культуры: изучения характеров, языковых особенностей, культуры речи, рассмотрения стилистических особенностей текста, сравнительного анализа литературных произведений XIX–XX вв., обсуждения насущных проблем современности. Основными принципами в ходе обсуждений явились проблемность, диалогичность, посильность, научность, аксиологичность, непрерывность, рефлексия и субъектность посредством обмена взглядами, мнениями, разрешения ситуаций нравственного выбора. В качестве основных педагогических технологий использовались технологии традиционного обучения, учебный диалог, технология задачного подхода, лекция-беседа, элементы коллективной мыследеятельности, при которой учащиеся в группах и с учителем обсуждали проблемные жизненные ситуации (пути решения межэтнических разногласий, осознание себя гражданином, смысл диалога культур, особенности русского юмора, ценности подростков). Таким образом, обучение выступало в качестве средства решения жизненных противоречий учащихся и организации смыслопоискового диалога. Основными типами уроков послужили уроки-дискуссии, уроки-беседы, уроки-семинары, интегрированные уроки, содержание которых отражало такие вопросы, как общественные идеалы, этические идеи, тип культуры и др. Воспитательные задачи решались на основе дифференцированного и личностно-ориентированного подходов, актуализации личного опыта старших подростков, эмоциональной насыщенности жизненных ситуаций. Для развития самостоятельности мышления использовались парные и групповые обсуждения, письменные задания, тексты, в которых содержалась неоднозначность, противоречивость взглядов, суждений, задания творческого характера (современная речь детей и подростков, значение Родины, способы достойно представлять свою страну за рубежом и др.). Для облегчения субъектной обработки текста и его понимания применялись комментарии по тексту, смысловые таблицы и схемы в опорном раздаточном материале. Таким образом, обеспечивалось согласование научного содержания знаний и субъектного опыта учащихся. Предпочтение отдавалось интерактив-

ным методам обучения в процессе обсуждения таких тем, как географическое и духовное понятие Русского Севера, развитие христианства в Карелии, история Карелии и г. Петрозаводска, особенности русской души и др. Учащиеся нередко выступали с докладами. Продуктивными в нашем курсе явились такие методы воспитания, как убеждение (рассказ, беседа, школьная лекция) и упражнения (ролевые игры на тему толерантности, языковые игры). В конце каждого года учащиеся сдавали устный зачет. В 2010–2011 гг. содержание курса было видоизменено и расширено: в разработке уроков упор был сделан на такие темы, как черты русского национального характера, мифы о России, бытовые стереотипы поведения россиян, современные социокультурные ценности. В результате объем курса вырос до 70 часов, помимо уже существующих 43 часов (итого 113). Результаты формирующего эксперимента показали позитивные изменения в менталитете старших подростков. В частности, ранжирование ценностно-содержательной композиции менталитета с целью выявления приоритетных качеств учащимися и степени актуализации ментального портрета россиянина в их сознании показал, что по частоте упоминания на первом месте оказались такие качества, как открытость, широта души, патриотизм, оптимизм, добродушие, чувство юмора, национальная стойкость, самопожертвование, гордость, гостеприимство, отвага, духовная свобода, естественность, созерцательность, уверенность в себе и отзывчивость. Таким образом, преобладают качества, отражающие в целом русский менталитет, общественную, патристическую направленность и высокий уровень этнической идентичности старших подростков. Поскольку ментальные сдвиги в сознании практически невозможно отразить в количественном отношении, то мы полагаем, что на первый план выступает качественная оценка. Исходя из этого положения, можно сказать, что сущностной характеристикой полученных результатов является межсубъектное гуманистическое взаимодействие участников образовательного процесса, относящихся к менталитету как к настроенности внутреннего мира человека, проявляющегося в совокупности вековых духовно-нравственных установок бытия, характерных для той или иной национально-исторической общности и передающихся от поколения к поколению.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ М. МОНТЕССОРИ

Внедрение в систему обучения младших школьников нетрадиционных технологий обучения и воспитания, таких как система обучения М. Монтеessori, делает процесс адаптации детей к новым «нестандартным» условиям более успешным. Это связано с реализацией ряда организационно-педагогических условий: осуществление преемственности между детским садом и школой за счет создания подготовленной среды и организации «свободной работы» детей; индивидуализация обучения в подготовленной среде; изменение позиции учителя; изменение отношения родителей к школе.

Ключевые слова: ребенок, окружающая среда, учитель, педагогика М. Монтеessori, адаптивность к школе.

Исследователи, педагоги и психологи, на протяжении многих лет пытаются решить вопросы, связанные с адаптацией школьников к условиям обучения. Но каждый новый класс, пришедший в школу или перешедший на очередную ступень образования, делает проблему адаптации актуальной. Особенно значимыми вопросы адаптации становятся в ситуации модернизации образования, изменения содержания, технологий обучения и воспитания, организационных форм учебной и внеурочной деятельности школьников.

Под адаптацией понимают приспособление организма к условиям существования. Одной из важных составляющих этого процесса является социальная адаптация – процесс интеграции человека в общество, в результате которого достигается формирование самосознания и ролевого поведения, способности к самоконтролю и самообслуживанию, адекватных связей с окружающими [3, с 267]. Очень важно, чтобы ребенок адаптировался к новым условиям жизни, к новому окружению, освоил новую для него социальную среду. Успешная социальная адаптация определяется познавательной и социальной направленностью развития личности, ее социальной активностью, интегрированностью в общество посредством включенности в различные сферы жизнедеятельности.

Особое значение имеет адаптация детей к школе на начальном этапе обучения, так как успешность освоения школьной жизни в первом классе, отношения, которые формируются у младшего школьника к себе, к учению, к одноклассникам, учителям, школьной среде, во мно-

гом определяют весь дальнейший путь ребенка от класса к классу. С приходом ребенка в школу изменяется вся его жизнь: она подчиняется учебе, школьным делам и заботам. Это очень напряженный период, так как школа с первых же дней ставит перед учениками ряд задач, не связанных непосредственно с их опытом, требует максимальной мобилизации интеллектуальных и физических сил. Л. И. Божович указывала, что переход от дошкольного детства к школьному характеризуется решительным изменением места ребенка в системе доступных ему отношений и всего образа жизни. Школа становится центром жизни детей. Обучение ребенка в школе зависит от того, насколько успешно он адаптировался в новых для него условиях. Школьный положительный опыт помогает ученику адаптироваться за пределами начальной школы, в открытом быстроизменяющемся социуме, и создает благоприятные предпосылки для дальнейшего развития личности.

Однако проблемы адаптации нередко возникают у младших школьников и проявляются следующим образом: появляется потребность в постоянной опоре на подсказку или совместное выполнение уроков; возникает сложность в понимании домашнего задания и алгоритме его выполнения; частая отвлекаемость внимания при выполнении домашнего задания; неспособность управлять своим поведением на уроках, переменах; трудности в общении с одноклассниками, учителями; сложность в запоминании материала, даваемого на уроках (ребенок его не помнит, не может рассказать часть содержания и т. д.); выполнение домашнего задания занимает пол дня; самостоятельное

чение вызывает недовольство и нежелание; ребенок быстро утомляется в процессе выполнения домашнего задания (становится вялым, невнимательным, начинает зевать, жаловаться на головную боль и др.), ухудшается самочувствие, снижается активность, внимание, изменяется поведение с началом школьного обучения [2].

В статье Т. П. Вильчинской «Психологические проблемы адаптации детей младшего школьного возраста» [1] указывается, что по оценкам исследователей, в зависимости от типа школы, от 20 до 60% младших школьников имеют серьезные трудности в адаптации к условиям школьного обучения. В массовой школе учится значительное число детей, которые уже в начальных классах не справляются с программой обучения и имеют трудности в общении.

Внедрение в систему обучения младших школьников нетрадиционных технологий обучения и воспитания ставит задачи изучения процесса адаптации детей к новым «нестандартным» условиям.

В середине прошлого века Марией Монтессори была создана педагогическая система, которая максимально приближена к той идеальной ситуации, когда ребенок обучается сам. Система включает в себя три элемента: ребенок, окружающая среда, учитель. В центре всей системы стоит ребенок. Вокруг него создается специальная среда, в которой он живет и учится самостоятельно. В этой среде ребенок совершенствует своё физическое состояние, формирует моторные и сенсорные навыки, соответствующие возрасту, приобретает жизненный опыт, учится упорядочивать и сопоставлять разные предметы и явления, приобретает знания на собственном опыте. Учитель же наблюдает за ребенком и помогает ему, когда это требуется. Основа педагогики Монтессори, ее девиз – «помоги мне это сделать самому». Марии Монтессори удалось создать образовательную систему, которая основана на самопостроении личности ребенка им самим, исходя из его собственного внутреннего потенциала.

Педагогическая система М. Монтессори уже несколько лет успешно внедряется в России. На базе МОУ СОШ №29 г. Костромы ведется эксперимент по адаптации идей М. Монтессори к отечественной начальной школе. Начиная с 1 класса, учащиеся обучаются с использованием дидактической подготовленной среды и с помощью свободной работы в ней.

Исследование уровня адаптированности первоклассников к школе, проведенное в 2008–2009 учебном году показало, что уровень адаптации детей, обучающихся по системе М. Монтессори достаточно высокий. Целью исследования было выявить уровень адаптированности, уровень школьной мотивации и общего отношения к учебе. Для исследования использовались методики: «Анкета для учителей», «Анкета на основе методики оценки уровня школьной мотивации Н.Г. Лускановой», проективная методика «Моя школа».

Были получены следующие результаты. Адаптированность первоклассников по оценке учителей высокая – 1,9 (результат считается высоким если попадает в интервал от 1 до 1,9 балла). Дети с таким уровнем адаптированности быстро приспосабливаются к школе, ее требованиям, к взаимодействию с учителями и одноклассниками, успешно овладевают общеучебными умениями и навыками, у них достаточно быстро формируется внутренняя позиция ученика. 50% первоклассников показали высокие результаты адаптированности, 48% – средний, лишь 2% – низкие результаты.

Можно сделать вывод о том, что процесс адаптации детей к школе осуществляется успешно. Это связано с реализацией ряда организационно-педагогических условий: осуществление преемственности между детским садом и школой за счет создания подготовленной среды и организации «свободной работы» детей; индивидуализация обучения в подготовленной среде; изменение позиции учителя; изменение отношения родителей к школе.

Среда, в которой обучаются дети в педагогической системе М. Монтессори, приближена к игровой среде дошкольного учреждения. Подготовленную среду М. Монтессори характеризует как поле, открытое для свободной активности ребёнка, которое позволяет ему «двигаться и развиваться как человеку». М. Монтессори понимает подготовленную среду как окружение детей, в котором представлены элементы упорядоченности для интеллектуального и нравственного развития. Среда включает в себя привлекательные предметы, которые могут служить средствами развития ребенка.

Среда представляет собой обозреваемый, ограниченный в дидактическом плане, системный, социально завершённый мир. Этот мир нацелен на то, чтобы школьник высвобождал свои природные созидательные силы. Подготовленная

среда должна быть полностью сориентирована на духовные и физические потребности детей, на их внутренний мир.

Детям предоставляется возможность в подготовленной среде работать самостоятельно, исходя из собственных потребностей и интересов. Данное условие выполняется посредством «Свободной работы» – это работа детей в «подготовленной среде» при ограничении прямого воздействия педагога. Здесь под «работой» понимается целесообразная деятельность с материалами преимущественно автодидактического характера. Термин «свободная» отражает, с одной стороны, её спонтанный характер и возможность свободного выбора деятельности, а с другой – возможность продолжать эту деятельность вплоть до полного удовлетворения потребности в ней. Ограничение прямого воздействия педагога на ребёнка осуществляется за счёт особого поведения первого. Эта форма занятия играет ключевую роль в педагогике Монтессори. Такие уроки наиболее приближены к деятельности, которой ребенок занимался в детском саду. Познание окружающего мира происходит в знакомой, интересной для первоклассника среде. Это позволяет сделать процесс адаптации ребенка к школе более успешным. Однако было бы неверно считать, что обучение в педагогической системе М. Монтессори строится исключительно за счёт «свободной работы». В реальности, чем старше дети, тем меньше времени отводится этой форме, т. е. с возрастом «удельный вес» «свободной работы» в педагогическом процессе имеет тенденцию к снижению.

Особенностью обучения детей в системе М. Монтессори является возможность реализации принципа индивидуализации образования. Подготовленная среда и особенности организации учения позволяют выбрать каждому ученику из множества возможных вариантов индивидуального образовательного продвижения личности собственный. Педагогика М. Монтессори позволяет создавать индивидуальные образовательные маршруты учащихся. Это связано с тем, что главное в педагогике М. Монтессори – создание оригинального учебно-воспитательного процесса, построенного на признании за каждым ребёнком права на значительную автономию, свой темп работы, специфические способы овладения знаниями, то есть права на свой индивидуальный путь.

Задача учителя сформировать образовательную позицию ученика «хочу – знаю – делаю» на

основе выявления интересов, желаний, склонностей, способностей учащихся, выстроить индивидуальные образовательные маршруты, обеспечить мягкую дифференциацию.

Особое значение для адаптации школьников имеет педагогическая позиция Монтессори – учителя. Педагог способствует созданию гармоничных отношений с учеником. Он уважительно и с пониманием относится к ребёнку. Учитель в Монтессори-педагогике является коллегой, партнером, старшим товарищем ребенка, готовым в нужный момент оказать необходимую помощь. Он доброжелательно и ненавязчиво руководит ребенком, становясь посредником между ним и подготовленной средой. Поскольку именно из окружающей предметной и социальной среды ребёнок берёт «строительный материал» для самосозидания. Среда должна давать детям возможность выбора и самостоятельной деятельности. Учитель не мешает, а тактично помогает ребёнку адаптироваться к новым для него условиям, строить свою личность.

В процессе обучения детей в педагогической системе М. Монтессори существенно изменяется отношение родителей к школе. Как правило, выбор педагогической системы, в которой будут обучаться их дети, делается родителями осознанно. Поэтому они активно включаются в процесс образования и воспитания детей, поддерживают положительное отношение к школе, что ускоряет процесс адаптации школьников.

Создаваемые в системе обучения М. Монтессори организационно-педагогические условия способствуют адаптации первоклассников к школе.

Библиографический список

1. Вильчинская Т. П. Психологические проблемы адаптации детей младшего школьного возраста. – URL: <http://www.psi.lib.ru/detsad/sbor/pamd.htm>
2. Знаменская С. И. Адаптация первоклассника к школьному обучению. – URL: <http://kidshealth.spb.ru/problems/firstclass/>
3. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М. : Большая российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
4. Соловьева Г. Б. Что такое педагогическая система Монтессори? // Первое сентября. – 2001. – № 1. – С. 17.
5. Сорокова М. Г. Система М. Монтессори: теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2005. – 384 с.

СТИМУЛЯЦИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА УЧАЩИХСЯ В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПОМОЩЬЮ АНИМАЦИОННЫХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Разработана и внедрена авторская педагогическая технология «Анимационная композиция», для стимуляции изобразительного творчества детей в сфере дополнительного образования, способствующая повышению качества изобразительной деятельности и развитию личности учащихся.

Ключевые слова: учебная программа, анимационная композиция, живопись на стекле, арт-терапия, детско-юношеское анимационное творчество.

Известны определенные трудности, связанные с преподаванием дисциплин, требующих академического подхода, таких как: рисунок, живопись, композиция. В большинстве случаев (по результатам анкетирования более 100 человек – 12 групп с 1 по 7 класс), 87% учащихся школьного возраста испытывают негативное отношение к натурному рисованию, отдавая предпочтение композиции на свободную тему. Кроме того, в современном мире компьютерных технологий, широкого развития средств массовой информации учащиеся все больше отдаляются от школы, предлагаемые знания все больше становятся для них чуждыми, сухими, скучными. По нашим опросам, 98% учащихся художественного отделения отметили, что использование развлекательных компьютерных программ, является для них неотъемлемым каждодневным занятием. Даже во время занятий ИЗО, многие учащиеся часто прибегают к использованию мобильных средств коммуникации для развлекательных целей. Компьютерные игры, Интернет, кино увлекают их куда больше, чем домашние задания по рисунку или живописи. Любой молодой, а также и более опытный педагог понимает, что сегодня нужно по-другому строить образовательный процесс, искать новые приемы работы, новые, интересные формы обучения, привлекать на свою сторону компьютерные технологии.

Весьма эффективно сделать это может детско-юношеское анимационное творчество – род художественной, игровой и педагогической деятельности, получивший распространение по мере развития кино и анимации. Анимационное творчество в системе дополнительного образования детей (ДОД) встречается очень редко. Оно существует на стыке профессиональной анимации и педагогики, но только совсем недавно появились возможности внедрения в образователь-

ный процесс технологических инноваций (видео, компьютерная графика, сетевая анимация и т. д.). Имеется весьма ограниченная практика применения анимационной педагогики (АП) как терапевтического средства для детей с нарушениями развития и детей инвалидов. АП имеет подробное описание в трудах Ю. Е. Красного, и получила дальнейшее развитие как арт-терапия [4].

В советский период АП, как правило, возникало на базе существующих изостудий, фотокружков и киносекций. Развитие происходило спонтанно, благодаря усилиям энтузиастов: их деятельность поощрялись государственными знаками отличия.

Одна из первых студий, всемирно известная «Флоричика» (FLORICICA), была создана В. И. Барбэ и И. И. Барбэ при Кишиневском дворце пионеров в 1967 году. В 1973–1974 гг., на ее базе проводился одноименный Всесоюзный фестиваль детского кино, включавший в себя анимационное творчество. Работы студийцев участвовали в нескольких международных фестивалях, показывались на Берлинском телевидении [11]. Полученный экспериментальный опыт педагогов-первопроходцев в области АП на много лет опередил свое время и был слишком нов для внедрения в педагогических училищах и ВУЗах.

Среди прочих студий такого рода, можно выделить: «Солнышко» (Азов, 1973); «Веснянка» (Днепропетровск, 1973); «Аистята» (Москва, 1989) [10].

Кризис 1990-х годов привёл к закрытию или маргинализации большинства детских анимационных студий, столкнувшихся с трудностью преодоления цифрового барьера. В России действуют на данный момент: «Школа анимационного искусства» (Москва, 1996. Руководитель Е. П. Барринова); «Солнышко» (Азов. Худ. руководитель

А. В. Цыбулин); «Перспектива» (Ярославль, организация международного детского фестиваля «Кино-клик»); «Да» (Санкт-Петербург); «Поиск» (Новосибирск); «Синий Кит» (Москва); «Бесконечные каникулы» (Москва) [11].

На семинаре повышения квалификации, прошедшем в ДШИ №1 города Краснодара, в январе 2010 года поднимался вопрос об отсутствии интереса учащихся к стандартным учебным программам по изобразительным дисциплинам. Говорилось об отсутствии мотивации, и предлагались различные способы решения этой проблемы. Рисунок с натуры для детей становится не интересен, живописный натюрморт вызывает скуку и усталость. Таким образом, художественная практика, отодвигается для них на второй план, что негативно влияет на развитие их основных навыков изобразительного творчества.

Обобщая проблемы, которые были высказаны на семинаре, а также те, с которыми мы столкнулись за время педагогического эксперимента, можно выделить основные пункты.

1. Отсутствие должного культурно-нравственного воспитания молодежи в сфере современного художественного дополнительного образования.
2. Проявление агрессии молодого поколения в изобразительной деятельности.
3. Отсутствие у подрастающего поколения интереса к натурному рисованию.

Первые пункты во многом обусловлены тяжелой экономической обстановкой в стране, растущей безработицей, конкуренцией, тиражируемым по телевидению насилием и жестокостью – все это отравляет психику современного молодого человека и отражается во всех сферах его деятельности, в том числе и в его творчестве [11].

Чтобы качественно повлиять на решение этих проблем, на основе парадигмы современного образования – лично-ориентированной педагогики, нами была разработана педагогическая технология проведения пропедевтического курса, обучения основам мультипликации. Она рассчитана на 144 часа (2 учебных года) для учащихся от 7 до 17 лет.

В рамках нашей учебной программы разработана и активно применяется уникальная техника «живой живописи». Она совмещает в себе редкую технику «живописи на стекле», деликатно совмещенную с 3D графикой. Наша авторская техника анимации «живая живопись» позволяет достичь небывалого ранее реализма в анимации.

Специфичность темы анимационных технологий (АТ) вызывает особый интерес начинающих художников. Анкетирование показало, что более 90% учащихся художественных школ, а также студентов художественных учебных заведений хотели бы научиться создавать собственные мультфильмы, но не имеют технических средств и необходимых источников информации. Литература на эту тему является большой редкостью, а доступ в специализированные учебные заведения детям или любителям весьма ограничен. Все это убедительно свидетельствует об актуальности исследуемой проблемы.

Целью нашей педагогической технологии является культурно-нравственное воспитание детей в возрасте от 7 до 17 лет с помощью анимационных и педагогических технологий.

Основные задачи, которые мы решаем:

1. Воспитание человека художественно образованного, умеющего ценить и понимать искусство и самостоятельно создавать произведения, несущие красоту и радость.
2. Эффективное развитие художественного вкуса, чувства стиля.
3. Обучение учащихся пространственному мышлению, умению обобщать, стилизовать увиденное.
4. Создание условий для развития анимационного искусства среди учащихся школьного возраста.
5. Обучение основам технологической системы в создании АТ.
6. Воспитание потенциальных специалистов в области АТ.

Задача сделать урок интересным для эффективного усвоения детьми теоретических знаний, выработки необходимых изобразительных навыков и умений в пределах учебной темы, стоит перед всеми преподавателями изобразительного искусства. Без интереса никакие знания не будут прочными. Поэтому, чтобы правильно использовать современные технические и информационные средства, важно понять, что интересует учащихся, как пробудить их заинтересованность и не дать со временем угаснуть, как сделать обучение привлекательным.

Разрабатывая и внедряя нашу программу, мы ищем новые ответы на старые, «вечные» вопросы, на которые в других видах учебной деятельности уже были получены многие ответы. В самых разнообразных трактовках проблемы

в классической педагогике главную ее функцию все видели в том, чтобы приблизить ученика к учению, приохотить, «зацепить» так, чтобы учение для ученика стало желанным, потребностью, без удовлетворения которой немислимо его благополучное формирование [2].

Среди классических методов решения этих задач, можно выделить педагогическую систему Г.И. Щукиной. Проблема познавательного интереса – центральное звено в ее системе, которое заключается во взаимосвязи различных видов деятельности в учебном процессе, а также с проблемой становления человека [7]. Как сегодня можно по-новому осмыслить эти идеи? Современные технологии позволяют включить школьника в разнообразные виды деятельности: игровую, исследовательскую, проектную, коммуникативную и др. Это создаёт огромные возможности в формировании положительной мотивации обучения и познавательного интереса. На основе этих технологий можно проектировать различные виды заданий (самостоятельных, творческих, проблемных, исследовательских), отражающих и уровень развития школьника, и его личные интересы, особенности, и склонности к различным видам деятельности. Это также способствует становлению познавательного интереса как одного из самых бескорыстных и ценных мотивов учения [5].

Создавая педагогические условия стимуляции, важно учитывать три обстоятельства: 1) мотивация – не врожденное, а приобретенное качество; 2) то, чему учат, можно выучить, и 3) преподавание – это наше профессиональное занятие. Исходя из этого, педагог должен не только хорошо знать методы и приемы, которые способствуют росту мотивации учащихся, но и уметь эти методы эффективно применять на практике [7].

В начале нашего педагогического эксперимента, мы ожидали от детей в возрасте 13–17 лет, самых высоких результатов на занятиях анимационной композиции, но факты указывают на инертность учащихся этой возрастной группы по сравнению с младшими классами. Подростковый возраст, это, бесспорно, самое прекрасное, но и самое трудное время жизни. Во всех видах деятельности подростков наблюдается пониженная работоспособность, их эмоциональная возбудимость повышена, что связано с проблемами гормональной и физиологической перестройки организма, бурными психическими процессами,

происходящими в головном мозге. Попытки проявления строгости на занятиях со старшими группами дают лишь кратковременные результаты. Зачастую такие методы приводят лишь к протесту, проявляемому активно или пассивно [10]. Если активный протест, это непослушание, грубость, подчас даже жестокость по отношению к преподавателю, пытающемуся ограничить свободу, то пассивный сложнее: он проявляется отказом от всякой активной деятельности, снижением настроения. Чтобы этого не случилось, каждое занятие анимационной композиции мы сопровождаем интерактивными беседами и вовлечением учащихся в обсуждение темы, в том числе и в игровой форме. Продуктивную функцию выполняет проблемная ситуация, которую создает педагог, а учащиеся ищут выход из нее путем анализа, формулировки проблемы и представления ее в виде одной или нескольких проблемных задач. Затем решают сформулированные задачи и совместно с учителем проверяют решения [8].

Для скорого вовлечения учащихся старших групп в созидательный процесс, мы упрощаем работу над подготовительным этапом к основному процессу создания анимации, оставив эскизы и раскадровки на домашнюю работу. Иначе, сохраняя классический (студийный) технологический процесс, можно в корне уничтожить стремления подростков воплотить свой замысел, столкнувшись с первыми же трудностями.

Каждое занятие имеет смешанный характер, первая часть урока сопровождается лекцией-беседой, иллюстративным показом и просмотром отрывков анимационных работ выдающихся мастеров рисованного мира, с последующим обсуждением. Во второй части урока, учащиеся приступают к практической работе. Программа для младшей группы отличается лишь упрощенными требованиями к сюжету, и технике исполнения.

Создание мультфильма включает в себя много ручной работы, поэтому выполнение заданий по живописи и рисунку обязательны для развития навыков академического подхода к анимационным техникам. Основное необходимое оборудование для занятий мультипликацией – это цифровой фотоаппарат и штатив. Для ускорения процесса создания мультфильма, в старших группах можно включить в учебный процесс изучение компьютерного монтажа, иначе процесс оцифровки и сведения отснятого материала ложится на плечи преподавателя. Для этого необходимо

не более 4-х компьютеров средней производительности на одну группу (8-10 человек). А для более удобного рисования и фотографирования могут понадобиться специальный анимационный стол с нижней подсветкой и сканер.

Использование на наших занятиях редкой техники анимации «Живопись на стекле» повышает заинтересованность детей. Повышенный реализм картинки живописного мультфильма позволяет сравнить ее с ожившим живописным полотном. Существует множество вариантов использования преимуществ этой техники, все зависит только от фантазии маленького художника. Картинка может быть как сверх реалистичной, так и стилизованной, яркой «мультяшной» или же серьезной, сдержанной.

Лекция-беседа занимает 10–15 минут, на ней мы, используя различные пособия, сообщаем необходимые сведения из теории и практики изобразительной деятельности [2; 8] и основы мультипликации [3; 5; 11]. Затем учащиеся приступают к практической работе.

Анимация является совершенно особым видом искусства, способным интегрировать в себе многие виды творческой деятельности, поэтому начинающие мультипликаторы могут применить в мультфильме все свои таланты. Сюда относится литературно-сценарное мастерство, режиссура, живопись, композиция, музыка и многое другое [5].

Первыми практическими заданиями для учащихся каждого полугодия является простое применение основных принципов анимации Уолта Диснея. «Прыгающий колобок» – в первом полугодии, «летающая птица» – во втором, «шагающий человек» – в третьем, «скачущая лошадь» – в четвертом. Выполнение этих заданий занимает не более одного занятия, что позволяет учащимся быстро убедиться в своих анимационных способностях.

На самом первом занятии, по подготовленным нами примерам, каждый учащийся придумывает свой необычный образ колобка и делает простейшее движение – прыжок. После освоения основных принципов и получения наглядных результатов, ученики переходят к основному заданию – созданию короткометражного анимационного фильма.

В нашей технологии каждый учащийся является одновременно сценаристом, режиссером и художником своего фильма. Им предоставляется

полная свобода в выборе сюжета. Мы лишь предлагаем алгоритм, технологию стандартного построения композиции фильма, следуя которой учащиеся выстраивают свой рисованный мир.

Прежде всего, начинающим аниматорам необходимо определиться с целью будущего фильма, определить зрителя, на которого они рассчитывают, и какую идею они хотят до него донести. Сюжет играет основную роль в анимационном фильме. Для того чтобы учащимся было легче определиться с выбором сюжета, им были показаны анимационные фильмы самой различной тематики. Для поиска идей, ребятам предлагается техника «мозгового штурма», которая активно применяется крупными дизайнерскими компаниями для создания выдающихся произведений художественного творчества [3].

Для своего мультфильма некоторые ученики придумывают сюжеты поучительной сказки, другие рисуют спортивные соревнования. Особой популярностью пользуется тема музыкального клипа. Учащиеся в качестве домашнего задания подготавливают сценарий в письменном виде, а на уроке изображают его в виде раскадровки – схематичной последовательности рисунков, служащей вспомогательным средством при создании мультфильмов, клипов и рекламных роликов. Когда раскадровка готова и согласована с преподавателем, выбирается самый насыщенный и интересный с точки зрения композиции кадр будущего мультфильма. Он старательно отрисовывается каждым автором на листе формата А3 с той подробностью, которая необходима в готовом мультфильме.

Для исполнения своего мультфильма дети могут выбрать практически любые художественные материалы: гуашевые или акварельные краски, цветные карандаши, гелиевые ручки, пластилин, а также масляные краски. Предлагаемое разнообразие обусловлено не только мотивацией, но и творческой индивидуальностью ребенка. Каждый материал позволяет по-своему подчеркнуть выразительность и стилистику сюжета.

Когда эскиз согласован с преподавателем и рекомендуемые изменения внесены, ученики определяют, в какой анимационной технике будет выполняться их мультфильм. На наших уроках мы предлагаем использовать основные классические анимационные техники: перекладка – метод плоских марионеток; покадровая анимация – где каждое движение рисуется на новом

листе; живопись на стекле, которая выполняется масляными красками на световом столике с нижней или верхней подсветкой.

Детям младших групп мы рекомендуем выполнять свой фильм в технике перекладки. Работая этим способом уже на втором-третьем занятии можно увидеть результат. Старшие ученики могут попробовать свои силы в технике покадровой анимации. Это достаточно кропотливый процесс, он требует много терпения. Несмотря на это, некоторые достигают успехов и в этой сложной технике. В процессе работы каждый желающий опробовал свои силы в технике масляной живописи на стекле.

Очень сложно держать точный образ героя в памяти на протяжении длительного периода его перерисовки. Поэтому необходимо заранее разработать каждый персонаж, изобразив его: в фас, профиль и в движении. Когда точный образ персонажа определен маленьким художником, он приступает к разрезанию всех подвижных частей. Затем отрисовывается пустой фон, на котором будет подготовлена рабочая сцена для анимации. Каждая фаза движения фотографируется. Затем производится компьютерный монтаж для сведения последовательности фотографий.

На простой мультфильм продолжительностью около 3 минут необходимо более 1000 кадров. Но в технике перекладки это возможно в простых школьных условиях и каждый ученик

справляется с такой задачей. По итогам каждого года обучения нами создается DVD-сборник работ учащихся, которые участвуют в кинофестивалях различного уровня и получают не только призы и грамоты, но и стимул дальнейшего творческого развития.

Библиографический список

1. Возрастная и педагогическая психология / под ред. А. В. Петровского. – М., 1979.
2. Денисенко В. И., Савкина Н. С. Изобразительное искусство и художественное творчество : словарь-справочник. – Краснодар, 2003.
3. Дисней Уолт. Тайны рисованного кино. – М., 1995.
4. Красный Ю. Е. Мультфильм руками детей: книга для учителя. – М. : Просвещение, 1990.
5. Саймон М. Как создать собственный мультфильм. – М., 2006.
6. Хантер Медлин Преподавательское мастерство: как повысить эффективность обучения в начальной и средней школе, в колледжах и университетах / Калифорнийский университет. – Лос-Анджелес, 1999.
7. Формирование познавательных интересов школьников / под ред. Г. И. Щукиной. – Л., 1968.
8. Штаничева Н. С., Денисенко В. И. Живопись. – М., 2009.
9. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М., 1971.
10. Википедия – свободная Интернет-энциклопедия. – URL: <http://www.wikipedia.org>.
11. Сайт об анимации в России и не только. – URL: <http://www animator.ru>.

УДК 373.3.036.5 : 811.161.1'271

Разумова Марина Николаевна

Чувашский государственный педагогический университет
имени И. Я. Яковлева, г. Чебоксары
ramanik@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье рассматривается проблема развития культуры речевого общения младших школьников. Определены и экспериментально обоснованы педагогические условия эффективного развития культуры речевого общения младших школьников в процессе музыкально-театральной деятельности.

Ключевые слова: культура речевого общения, младшие школьники, педагогические условия, музыкально-театральная деятельность.

В настоящее время наблюдается снижение общекультурного уровня владения русским языком, особенно среди представителей молодого поколения, сужение сферы его функционирования

как средства межнационального общения, искажение литературных норм и культуры речи в средствах массовой информации. Сказанное определяет актуальность проблемы воссоздания

культуры русской речи. Динамично развивающееся современное общество все более нуждается в специалистах, владеющих культурой речевого общения. Поэтому представляется необходимым и целесообразным формировать такую культуру уже у детей младшего школьного возраста.

Многие исследователи одним из способов развития культуры речи и общения считают привлечение детей к творческой деятельности [1; 2; 3; 4]. Однако анализ и обобщение литературных данных и педагогической практики в данной области свидетельствуют о том, что в настоящее время существует противоречие между потребностью общества в личности, обладающей культурой речевого общения, и недостаточной разработанностью в теории и практике вопросов ее формирования на начальной ступени образования.

В рамках нашего исследования мы рассматриваем проблему развития культуры речевого общения младших школьников в процессе музыкально-театральной деятельности. Цель исследования заключается в определении и экспериментальном обосновании педагогических условий эффективного развития культуры речевого общения младших школьников в процессе музыкально-театральной деятельности.

Анализ представлений о сущности, содержании, структуре и функциях культуры речевого общения, выявление особенностей музыкально-театральной деятельности, выяснение причин низкого уровня культуры речевого общения младших школьников позволило выявить и определить комплекс педагогических условий, эффективно влияющих на развитие культуры речевого общения младших школьников в процессе музыкально-театральной деятельности:

- реализация индивидуального подхода и принципа природосообразности в процессе организации музыкально-театральной деятельности (учет психофизиологической готовности младших школьников к овладению компонентами музыкально-театральной деятельности и психофизиологических особенностей каждого школьника, индивидуальных интересов, склонностей, творческих способностей);

- моделирование процесса работы над музыкальным спектаклем, заключающееся в поэтапном планировании и анализе отдельных элементов занятий;

- формирование у младших школьников мотивации к общению со сверстниками и создание благоприятного эмоционального фона, обеспечивающего свободный эмоциональный контакт детей друг с другом и педагогом;

- использование дидактических коммуникативно-речевых игр и упражнений, способствующих развитию основных умений и навыков общения младших школьников;

- использование метода импровизации (речевой, музыкальной, пластической и т. д.), позволяющего развить у учащихся творческие способности;

Для оценки эффективности выявленных в ходе теоретического анализа педагогических условий было проведено экспериментальное исследование на базе школы искусств № 1 г. Чебоксары. В исследовании приняло участие 52 учащихся младших классов, разделенных на две группы – контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ).

Первый этап эксперимента был направлен на исследование исходного уровня культуры речевого общения младших школьников. Для этого были определены следующие критерии: когнитивный (объем речевых знаний, объем активного словаря); деятельность-речевой, предполагающий сформированность коммуникативных качеств речи; коммуникативный, демонстрирующий сформированность общественно-коммуникативных способностей; личностно-творческий.

Второй этап эксперимента заключался в практическом обосновании эффективности комплекса выявленных в ходе исследования педагогических условий, направленных на развитие культуры речевого общения младших школьников в процессе музыкально-театральной деятельности.

На момент начала эксперимента в КГ показатель высокого уровня развития культуры речевого общения составил 13,46%, среднего – 48,07%, низкого – 38,45%. В ЭГ показатель высокого уровня развития культуры речевого общения составил 18,26%, среднего – 53,84%, низкого – 27,88%.

Основной целью занятий было развитие культуры речевого общения каждого школьника, входящего в экспериментальную группу. Учитывая то, что младшие школьники отличаются друг от друга интересами, способностями, психическими качествами, реализация

индивидуального подхода и принципа природосообразности в процессе музыкально-театральной деятельности позволила сделать процесс обучения личностно ориентированным. При таком подходе учет индивидуальных и возрастных особенностей выражался в следующем. Регламентировалась нагрузка занятий, распределение труда и отдыха. Диагностировались потенциальные возможности и ближайшие перспективы каждого школьника. Для каждого ученика составлялся свой индивидуальный план обучения на занятиях с учетом его индивидуальных возможностей, личностных способностей, интересов и желаний. Кто-то из школьников показывал излишнюю гиперактивность, а кто-то неуверенность в собственных силах. Одни дети, в зависимости от своего восприятия, легко и прочно усваивали словесные наставления, другим же требовался конкретный показ, а некоторые нуждались в эмоциональном подкреплении воспитательного воздействия педагога.

Подбор произведения для театральной постановки, творческих заданий осуществлялся в соответствии с психофизиологическими особенностями детей младшего школьного возраста. А именно: подбирался материал небольшой по объему, простой, но интересный, увлекательный по содержанию, с динамическим развитием сюжета, наличием диалогов, эмоционально выразительный, проникнутый любовью к людям и природе. Основным критерием выбора произведения был стихотворный текст, наиболее доступный и запоминающийся для детей данного возраста. При выборе музыкального сопровождения особое внимание уделялось его эмоционально-образному содержанию, тематической направленности, жанру, форме, средствам выразительности (мелодия, ритмические особенности, темп и т. д.).

Поскольку дети младшего школьного возраста испытывают тягу к сказке, чуду, волшебству, в качестве основного жанра была избрана музыкальная сказка. Результаты эксперимента показали, что сказка является естественным средством развития речевой деятельности младших школьников. Она способна формировать его языковую культуру, знакомить с многозначностью народной речи, ее художественно-образным богатством, композиционно-сюжетной вариативностью. У младших

школьников, благодаря лексико-образной структуре сказки, в определенной степени активизировалась и развивалась внутренняя слухо-речевая память. Именно в процессе работы над сказкой произошли положительные изменения в формировании речевой культуры. Об этом свидетельствует развитие основных языковых функций – экспрессивной, определяющей вербально-образный каркас языка личности, и коммуникативной, формирующей социальные качества личности, ее способность к общению, пониманию и диалогу.

Музыкально-театральная деятельность представляет собой довольно сложный процесс обучения, поэтому вся работа должна происходить естественно, без нажима и спешки. Помимо правильного выбора методов, средств, приемов, форм обучения, определенную роль в развитии культуры речевого общения младших школьников в процессе музыкально-театральной деятельности сыграло следующее педагогическое условие – моделирование процесса работы над музыкальным спектаклем.

Основная наша задача состояла в том, чтобы сделать каждое занятие эффективным, а процесс обучения увлекательным. Поэтому в самостоятельную работу учителя входило нахождение разнообразных приемов и средств, которые побуждали бы учащихся к активной познавательной деятельности. Она заключалась в способности педагога прогнозировать конечный результат и выстроить единую сюжетную линию от первых этюдов, упражнений – до финального спектакля. Занятия моделировались как законченное режиссерское действие, в котором в форме импровизации развивается цепь событий от исходного к второстепенному, а затем – к главному. Мы продумывали содержание различных частей занятия таким образом, чтобы они, будучи самостоятельно завершенными, логически и последовательно сменяли друг друга, образуя основное содержание спектакля.

План работы над музыкальным спектаклем имеет следующий вид:

- драматургический анализ пьесы (анализ развития сюжетной линии, определение характеристик действующих лиц, а также динамики развития каждого образа в литературном и музыкальном тексте);
- ознакомление учащихся с содержанием музыкального спектакля (обсуждение со школь-

никами характерных особенностей каждого персонажа, динамики развития его образа, поведения в конфликтных ситуациях, особенностей воплощения художественного образа в музыке; распределение ролей);

– работа над сценическим воплощением замысла (реализация продуманного заранее пластического и пространственного решения каждой сцены, а также ее художественное оформление в зависимости от смыслового содержания эпизода, картины и общего замысла спектакля);

– индивидуальные занятия с каждым участником представления по разучиванию музыкального и словесного текста роли, а также ее сценическому воплощению;

– сводные репетиции (репетиции отдельных сцен, картин, репетиция спектакля полностью, монтажная репетиция, прогон всего спектакля, генеральная репетиция с декорациями и костюмами).

Реализация в процессе работы следующего педагогического условия – формирование у младших школьников мотивации к общению со сверстниками и создание благоприятного эмоционального фона (желание школьников понять своих товарищей, а также ожидание и получение оценок со стороны сверстников), также способствовало развитию культуры речевого общения.

Для формирования у младших школьников положительной мотивации к общению мы старались стимулировать интерес к занятиям (вносить постоянно что-то новое), поощрять даже незначительные их достижения в исполнении и обсуждении ролей. Так, особый интерес для школьников представляло импровизированное исполнение отдельных эпизодов ролей своих товарищей. Это давало возможность детям лучше понять своего собеседника, почувствовать его переживания, сравнивать, контролировать и в дальнейшем исправлять собственные ошибки. Поскольку дети данного возраста могут сосредоточенно заниматься одним делом не более 10–20 минут, для поддержания интереса к занятиям мы достаточно часто меняли виды деятельности – чтение драматического отрывка, беседа о характере героев, пение хором, игра на музыкальных инструментах (колокольчик, бубен, ксилофон) и т. д.

Создание атмосферы доверия, свободы общения, удовлетворенности с применением игровых

моментов способствовало свободному эмоциональному контакту детей друг с другом и педагогом; раскрытию творческих возможностей младших школьников; анализу ошибок друг друга для развития логического и образного мышления учащихся, возможности выявления нового подхода к решению поставленных задач; проявлению максимального внимания и интереса ко всем высказываниям, идеям, предложениям своих товарищей. Взаимодействие в учебном процессе было основано на взаимопонимании, доверии и интересе к совместной творческой деятельности, в результате чего возникала определенная сплоченность в организации совместных действий учащихся.

Поскольку младший школьный возраст – период речевого развития ребенка, использование дидактических коммуникативно-речевых игр и упражнений способствовало развитию у учащихся основных умений и навыков культуры речевого общения.

Так, включение в занятия упражнений на развитие коммуникативных умений («Я и мой язык», «Я и мои эмоции», «Я и Я», «Я и другие» и др.) способствовало развитию у детей социальных чувств, формированию навыков общественного поведения (коллективизм, товарищество, взаимопомощь). По окончании эксперимента у учащихся значительно обогатился словарный запас; они стали лучше слышать и понимать высказывания собеседника, его индивидуальные особенности; научились самостоятельно строить диалог, правильно выражать свои мысли средствами языка, следить за правильным использованием средств выразительности, контролировать нормативность речи. Своеобразным итогом занятий над артикуляционными, дикционными упражнениями и скороговорками стало развитие у младших школьников интонационной и дикционной четкости. Речь большинства детей стала более ясной, живой и эмоциональной. Определенные успехи учащиеся показали и в овладении средствами образной выразительности, мимикой, позой и жестам.

Наконец, реализация еще одного педагогического условия – использование метода импровизации (речевой, музыкальной, пластической и т. д.) позволило пробудить у учащихся способность импровизировать, придумывать, рассуждать и выражать собственный замысел.

Таблица 1

**Результаты диагностики развития культуры речевого общения младших школьников
в процессе музыкально-театральной деятельности на итоговом этапе
в контрольной и экспериментальной группах (в %)**

Критерии Уровни	Когнитивный		Деятельностно-речевой		Коммуникативный		Личностно-творческий	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	15,38	23,07	7,69	15,38	23,07	30,76	30,76	42,3
Средний	42,3	57,69	57,69	65,38	34,61	50	46,15	50
Низкий	42,3	19,23	34,61	19,23	42,3	19,23	23,07	7,69

Мы не заставляли детей точно следовать нашим указаниям, наоборот, старались всячески развивать и стимулировать их творческую инициативу, давая возможность фантазировать, поощрять их к импровизации и активности. Для этих целей использовались тематические импровизационные сценки «Две подружки», «Разговор по телефону», «Мне нужна помощь», «Моя семья» и др., которые разыгрывались как одним, двумя, так и группой из 3-4 учащихся. Особое место занимали игры-перевоплощения, игры-песни, ролевые, двигательные и ассоциативные игры. В процессе выполнения творческих заданий у младших школьников стали преобладать нестандартные решения, что давало им возможность своеобразно реализовывать свои творческие фантазии. Они не только свободно стали инсценировать разнообразные ситуации, но и точно передавать всевозможные эмоциональные состояния. В результате у младших школьников улучшалось настроение, снижалось психологическое напряжение, снималась утомляемость, и стимулировался познавательный интерес. Более того, дети сами сочиняли небольшие отрывки, что доставляло им большое наслаждение.

Результаты исследования развития культуры речевого общения на итоговом этапе мы отразили в таблице 1.

Таким образом, в КГ показатель высокого уровня развития культуры речевого общения составил 19,22%, среднего – 45,18%, низкого – 35,57%. В ЭГ показатель высокого уровня разви-

тия культуры речевого общения составил 27,87%, среднего – 55,76%, низкого – 16,34%. Показатели высокого и среднего уровней в ЭГ повысились на 9,61% и 1,92%, в КГ – на 5,76% и 2,89%. Показатели низкого уровня сократились в ЭГ на 11,54%, в КГ – на 2,88%. Сравнительный анализ полученных данных по окончании эксперимента показал, что, несмотря на положительные изменения в обеих группах, в абсолютных значениях учащиеся ЭГ превосходили учащихся КГ в развитии культуры речевого общения.

На основании полученных результатов исследования можно сделать вывод, что реализация представленных педагогических условий позволила нам создать благоприятные условия для эффективного развития культуры речевого общения младших школьников в процессе музыкально-театральной деятельности.

Библиографический список

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития : учеб. пособие для вузов. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1996. – 567 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте (психол. исследование). – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: кн. для учителя. – 3-е изд., – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
4. Ключева Н. В., Касаткина Ю. В. Учим детей общению: характер, коммуникабельность. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль : Академия развития, 1996. – 240 с.

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ НА МУЗЕЙНЫХ ЗАНЯТИЯХ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ПРИЁМ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ УЧАЩИХСЯ

Цель данной работы состоит в том, чтобы представить возможности музея в формировании субъектной позиции подростков. Также анализируется опыт музеев России, использующих активные формы обучения для данной цели. В статье раскрывается сущность субъект-субъектного подхода в обучении на основании которого и происходит формирование субъектной позиции подростков в музее.

Ключевые слова: субъект, субъект-субъектный подход, музей, интерактивные занятия в музее.

В педагогической литературе существует множество методов обучения, которые дают возможность достичь основной цели воспитания, направленной на развитие личности. Мы должны воспитывать трудолюбивую, свободную личность, способную к самореализации себя в обществе. Особое значение на современном этапе развития общества приобретает развитие творческих способностей личности, способной самостоятельно мыслить, проявлять активность в обучении.

В тоже время практика образования соригинирована на пассивное усвоение знаний, то есть, когда происходит сообщение уже готовых знаний, механическое заучивание материала и его воспроизведение. Традиционное обучение предопределяет позицию, в которой воспитатель и воспитанник являются субъектами обучения, один из которых – преподаватель производит «воздействие на сущностные сферы человека с целью выработки заданных качеств» [11, с. 188], что изначально ставит их в неравное положение. Выполняя задачи развития мыслительной деятельности личности, легко адаптирующейся к потребностям времени, умеющей творчески подходить к поставленным задачам и находить нестандартные способы решения проблем, в современной педагогической науке используют методы, в которых преподаватель меняет «границы между ним и обучаемым...», они «...становятся прозрачными, что способствует сотрудничеству» [9, с. 20]. Воспитанник не только получает знания, он участвует в его поиске и практическом применении. В основе такого воспитательного процесса лежит субъектно-субъектный подход. Уточним понятие «субъект» в педагогическом справочнике: «носитель активности, осуществляющий из-

менения в других людях и в себе самом... Субъект есть целеполагающее, свободное, развивающееся существо» [5, с. 328]. Толкование понятия определяет «взаимодействие педагогов и учащихся, в процессе которого происходят изменения в уровне развития качеств личности воспитанников» [11, с. 188].

Переход от воздействия к взаимодействию вот основная задача современного воспитательного процесса. Противоречия, которые намечались между новым субъект-субъектным подходом, предполагающим активное взаимодействие преподавателя и обучаемых в достижении одной цели и традиционной системой обучения, применяемой на практике, могут быть решены за счёт использования подходящих для определённого типа взаимодействия приёмов обучения и воспитания. В педагогике рассматривают несколько классификаций взаимодействия участников воспитательного процесса. Мы принимаем за основу классификацию, предложенную М. И. Рожковым и Л. В. Байбородовой [11, с. 98–117]. Для нас особую важность приобретает тип взаимодействия характерный для субъект-субъектного подхода. В данном случае это «сотрудничество», «соглашение» и «диалог».

Сотрудничество предполагает активные действия обеих сторон, взаимное влияние друг на друга, участники воспитательного процесса совместно решают все встающие перед ними проблемы. Сотрудничество «...характеризуется... гуманными, доброжелательными, доверительными и демократичными взаимоотношениями» [11, с. 101].

Если существует конфликт, то в силу вступают отношения соглашения. В данном типе

взаимоотношений существует «заинтересованность в положительном результате работы» [11, с. 102].

Важнейшей характеристикой субъект-субъектного взаимодействия является диалог. В диалоге рождается взаимодействие и взаимопонимание «принятие партнёра таким, каков он есть, уважение и доверие к нему, искренний обмен мнениями» [11, с. 101].

В рамках содействия общему воспитанию школьников, решению противоречий современного воспитательного процесса существует система внеучебной деятельности, которой занимаются, в том числе учреждения дополнительного образования. Огромным потенциалом обладает музей, формируя у подрастающего поколения историческое мышление, развивая творческие навыки, приобщая учащихся к диалогу культур со старшими поколениями.

В настоящее время в рамках работы со своим посетителем каждый музей ищет новые приёмы преподнесения исторического, культурного наследия, так как именно музейный предмет несёт в себе подлинную историческую информацию, а именно он обладает воспитательным эффектом. Основным приёмом, используемым в работе современного музея – интерактивность. Интерактивность настойчиво и уверенно входит в музейное пространство. Музей способен развивать творческое начало в каждом ребёнке, формировать систему ценностей, способствовать самореализации личности, используя для этого насыщенную подлинными предметами истории и культуры музейно-образовательную среду и формируя тем самым субъектную позицию каждого отдельного ребёнка. Интерактивная форма является приоритетной для создания любого музейно-образовательного продукта. Выясняя её преимущества именно в музейной среде, мы обратились к значению понятия «интерактивность».

Слово «интерактив», «интерактивность» пришло к нам из английского от слова «interact». «Inter» – это «взаимный», «act» – действовать, «action» – действие [7, с. 372]. Интерактивный – означает способность взаимодействовать или находится в режиме беседы, диалога с чем-либо или с кем-либо.

Соответственно данный приём нам и требуется для создания благоприятного взаимо-

действия в рамках субъект-субъектного подхода и решения противоречий между активным взаимодействием преподавателя и обучаемых и традиционной системой обучения, применяемой на практике.

Все выше изложенные определения объясняют активное применение интерактивных форм именно в музейной практике. На протяжении всей истории становления музейной коммуникации музейные сотрудники старались установить тесный контакт, диалог, взаимодействие между посетителем и экспонатом. В настоящее время именно диалог является ведущим способом приобщения учащихся к музейному предмету, к его восприятию и познанию. Существует два способа использования интерактивности в рамках музейных занятий: создание определённой интерактивной зоны, либо в рамках экспозиции, либо самостоятельно или применение интерактивных форм в подаче материала, при создании интерактивных занятий.

На следующих примерах мы можем убедиться, что в Российских музеях идёт активное применение интерактивных методик и для создания специальных зон, а также занятий, предполагающих активное участие зрителя.

Так в музейном центре народного творчества «Гамаюн» (Екатеринбург), в 2007 году был разработан проект «Шла девица к ставнику». Проект состоит из двух частей. Первая часть представляет собой экскурсию «Уральские рукодельницы». Практическая часть экскурсии проходит в специально оборудованном помещении – «Девичьей светёлке», где сотрудники центра «Гамаюн» показывают посетителям основные приёмы ткачества [8, с. 54].

В республиканском детском музейном центре музея-заповедника «Кижи» в 2008 году была открыта детская интерактивная выставка «Путешествие в страну двух эпосов», построенная на игровых и интерактивных технологиях как наиболее эффективных для детского восприятия. Детский интерактивный путеводитель-карта помогает посетителям путешествовать по «фольклорной стране», знакомиться с эпическими героями, решать хитрые задания [14, с. 47].

Национальный музей УР им. К. Герда в своей образовательной деятельности активно использует интерактивные технологии, предлагая посетителям интерактивные экскурсии:

через игру, несложные занятия, конкурсы, погружение в прошлое, дети знакомятся с бытом, занятиями и праздником жителей удмуртской деревни [2, с. 51].

Государственная Третьяковская галерея проводит регулярные музейно-образовательные интерактивные программы, музейные игры [4, с. 2]. Так на экспозиции «И. И. Шишкин. К 175-летию со дня рождения» была создана «лаборатории художника», где были представлены гербарии, старинный фотоаппарат, инструменты художника – гравёра, альбомы набросков всё, что смогло помочь посетителям иначе посмотреть на работы великого мастера пейзажа [6, с. 46].

В историко-художественном музее г. Егорьевска в 2007 году была открыта новая экспозиция – зал, в котором использован интерактивный свет. Суть проекта «Феерия света» заключалась в том, что вся экспозиция стекла собирается в одну репрезентативную витрину, которая освещается светом, меняющимся в зависимости от действий и желаний посетителя [12, с. 41].

В 2007 году в Санкт-Петербургском государственном музее городской скульптуры был представлен новый выставочный проект для детей «Играем вместе с городом. Путешествие по мифологическому Петербургу», который предлагал ребёнку самому стать исследователем и первооткрывателем знаний о городе, о его истории, архитектуре, скульптуре, декоративных деталях убранства [3, с. 57].

Литературно-мемориальный музей имени А. А. Ахматовой также участвует в создании интерактивных экспозиций. «В гостях у Астрид Линдгрен, или Рождество в Фонтанном доме» – целый тематический проект, в котором было и игровое путешествие по выставке, включающее загадки, вопросы, стимулирующие к размышлению и просмотр спектакля на тему проекта [13, с. 64].

С 2004 года на базе Костромского музея ведётся разработка интерактивных программ. Музейными сотрудниками были разработаны и апробированы интерактивные занятия по темам «Народные праздники на Руси»: «Рождество XIX века», «Широкая Масленица», «Святая Пасха», «Костромская ярмарка»; «Быт и уклад Костромы»: «Мы – дворяне», «Геральдика», «Костромские меценаты», «Художник сказочных чудес.

Е. В. Честняков», «Традиционные обязанности женщины на Руси». Были разработаны мероприятия по постоянным экспозициям: «Костромичи на службе Отечеству», «Русские императоры в Костроме», «Сказки северного лета»), а также по временным выставкам: «Детский портрет», «А. Бенуа ди Стетто».

В настоящее время методистами и учителями-практиками разработано немало форм активного обучения. В педагогике существует огромное количество разновидностей интерактивных приёмов. Так М. И. Рожков и Л. В. Байбородова выделяют три группы приёмов воспитания, одна из которых непосредственно связана с организацией диалога. Выделяются такие приёмы как «Ролевая маска», «Прогнозирование развития ситуации», «Импровизация на свободную тему», «Обнажение противоречий», «Встречные вопросы» [11, с. 203].

В монографии «Инновационные педагогические технологии» А. П. Панфилова представляет большинство интенсивных обучающих технологий интерактивного характера – «мозговые штурмы», «технологии анализа ситуаций», «техники интенсивного генерирования идей», «комплексные технологии активного обучения», «интенсивные технологии», а также игровые интерактивные технологии: «ролевые игры», «имитационные игры», «технологии обратной связи» [9, с. 190–191].

Все выше перечисленные формы занятий позволяют активизировать внутренний мир ребенка, его мыслительную деятельность. Ценное в них то, что они позволяют ребенку не только выразить свое мнение, но и толерантно, с уважением относиться к чужому. Интерактивная форма носит личностный характер, пропускается каждым участником мероприятия через себя, через свои чувства, эмоции, тем самым, формируя субъектную позицию учащихся.

Но каждое интерактивное занятие имеет ряд своих особенностей, так И. П. Подласый выделяет следующие «Чаще всего он (класс) делится на малые группы (двойки, тройки, четвёрки), которые, соревнуясь между собой, активно ищут и усваивают знания. Организация учебных занятий по интерактивной схеме представляет учащимся некоторые преимущества: возможность усвоения знания в процессе самостоятельной активной деятельности; использование поддержки членов группы (или партнёра)

для быстрого приобретения необходимых знаний, умений; отстаивание собственных способов решения поставленных задач. ... Интерактивный подход учитывает индивидуальный стиль учения, чего мы не видим при других методах и формах» [10, с. 341–343].

Учитывая особенности построения интерактивных занятий в учебной среде, следует отметить, что интерактивное занятие в музее также ряд своих особенностей, так во время занятия создаются проблемные ситуации, в ходе которых учащиеся взаимодействуют с подлинным музейным экспонатом или с его дубликатом и стараются найти верное решение. Используя интерактивные технологии на занятиях в музее нужно создать комфортные условия учащимся в общении с подлинными предметами истории и культуры, используя различные активные формы деятельности на экспозициях: ролевые игры, общее решение вопросов, театрализацию. Интерактивное занятие в музее должно быть организовано таким образом, чтобы все учащиеся были вовлечены в ход, процесс мероприятия, а также имели возможность ответить по поводу того, что они думают и применить уже имеющиеся знания. Занятия должны проходить так, чтобы была возможность организации самостоятельной деятельности учащихся.

Правильно организованное мероприятие позволит решить одновременно несколько задач. Интерактивные технологии в музее помогают поддерживать, а иногда и установить стойкий интерес школьников к истории и культуре, развивать личностные качества детей, приобщать к общечеловеческим ценностям. Учащиеся приобретают опыт межличностного взаимодействия, учатся сотрудничать, у них происходит развитие практического и аналитического мышления.

Подводя итоги, мы можем утверждать, что формирование субъектной позиции возможно в музейном пространстве с помощью активных

приёмов обучения, а существующие и успешно применяемые интерактивные формы проведения уроков в общеобразовательной школе, могут быть заимствованы и адаптированы для проведения в музейных стенах.

Библиографический список

1. Багаева Т., Мацкевич М. В., Лебедев А. В., Юхневич М. Ю. Интерактивность: слово и дело // Музей. – 2008. – № 3. – С. 4–9.
2. Бузмакова Н. Ищем новые формы // Музей. – 2008. – № 9. – С. 50–52.
3. Васильев В. Интерактивность и её мифы // Музей. – 2008. – № 3. – С. 56–62.
4. Гуружапов В. Третьяковка и дети // Мир музея. – 2007. – № 10. – С. 2–5.
5. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. – М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
6. Медведева Е. Как заставить посетителей быть активными на выставках? // Музей. – 2008. – № 3. – С. 45–50.
7. Мюллер В. К. Англо-русский словарь – 22 изд., стер. – М. : Рус. яз., 1989. – 848 с.
8. Николаева Т., Накарякова О. Шла девица к ставнику // Музей. – 2009. – № 3. – С. 54–57.
9. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2009. – 192 с.
10. Подласый И. П. Педагогика : В 3-х кн. Кн. 2: Теория и технологии обучения : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлениям подгот. и специальностям в обл. «Образование и педагогика». – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 575 с.
11. Рожков М. И., Байбородова Л. В. Теория и методика воспитания : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 384 с.
12. Титова М. Движение стекла к свету // Музей. – 2008. – № 3. – С. 38–41.
13. Чернецкая Г. Юным посетителям фонтанного дома // Музей. – 2008. – № 3. – С. 63–70.
14. Шилова Л., Жульникова С. Путешествие в страну двух эпосов // Музей. – 2009. – № 3. – С. 47–53.

ИЗМЕНЕНИЕ ОТНОШЕНИЙ В ДИАДЕ МАТЬ – РЕБЕНОК И ДИНАМИКА ОБРАЗА МАТЕРИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ*

Обсуждается проблема изменения отношений в диаде мать–ребенок в подростковом возрасте и сопутствующая этим изменениям динамика образа матери. Показано, что представления о матери формируются под влиянием реальных семейных отношений, а также вследствие воздействия архетипических и мифологических содержаний. Выделены общие тенденции в изменении представлений о матери в подростковом возрасте, которые касаются появления амбивалентности, дифференциации и расширения образа матери.

Ключевые слова: образ матери, объект, подросток, архетип, миф, взаимовлияние, амбивалентность, дифференциация.

Постановка проблемы. Образ матери – первый человеческий образ, возникающий у ребенка с самого рождения. Лицо матери распознается прежде всех остальных лиц, и по мере того как ребёнок растёт (меняются его отношения с родителями, трансформируются представления о них, возникают и сглаживаются прежние детали, появляются новые) глубоко запечатлённый образ матери продолжает влиять на ребенка, который затем становится подростком, юношей и взрослым человеком. Существует мнение, что «основные характеристики и эталонные черты социокультурного образа женщины-матери со времён античности фактически не изменились – это женщина, обладающая неординарным жизненным опытом и даром интуитивного предвидения наиболее вероятных путей развития событий (особенно связанных с её детьми); отличающаяся редкой добротой, чувством сострадания и умения понять своих детей и их решения; женщина, одаренная от природы неординарными способностями к воспитанию и убеждению; человек по убеждению необыкновенно стойкий, верный интересам своих детей и безоговорочно принимающий во имя их (вместо них) любые испытания судьбы и т. п.» [7, с. 35].

Несмотря на устойчивость внутренних объектов, регулирующих отношение человека к миру, к себе, к другим людям представление о матери способно меняться. Изменения касаются и образа матери как такового, и всей целостной системы внутренних объектов. Карин Белл проследила сложный процесс идентификации дочери с матерью, отметив, что у каждой женщины «накоплен» опыт разнообразных отношений мать–дочь. Они отражаются в установленных связях между образом Я и объектными репрезентациями, и, начиная с рождения, совершают некое «круговое движение». Иными словами, взаимодействие между матерью и дочерью разворачивается как возобновление и переоформление отношений, уже имевших место между двумя женщинами [25].

Проблема, обнаруженная нами в ходе анализа работ по теме формирования образов матери и отца в процессе развития ребенка, состоит в том, что существуют разные мнения относительно динамики этих представлений, которые необходимо по возможности согласовать. Обобщив результаты, отметим, что уже в раннем детстве (согласно М. Малер, с 24 до 30 месяцев) начинается развитие постоянных объектов, в частности такого объекта как мать. Будучи устойчивыми,

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 10-06-00301а

представления имеют тенденцию претерпевать некоторые изменения в зависимости от решения ребенком актуальных задач взросления. Наиболее сложным в плане развития является период пубертата, в процессе которого реорганизуются отношения между ребенком и значимыми для него людьми; считается, что именно в этот период человеку дается последний шанс в изменении раннее организованного Я. С одной стороны происходит возврат к объектам детской любви, а с другой возникает «подростковое восстание» против родителей, авторитетов или их символических заместителей. «В любом случае *выбор объекта* в этой попытке разрешения конфликта играет для подростка значительную роль. Обычно в это время речь идет о *компульсивной и преходящей привязанности* к другим либо *того же возраста*, связь с которыми приобретает форму страстной дружбы или настоящей любви, либо *более взрослым*, отчетливо представляющим собой родительских заместителей, приобретающих по мере взросления все менее отчетливое сходство с исходными родительскими образами» [4, с. 63]. Каким же образом эти разнонаправленные тенденции проявляются в отношениях ребенка с матерью, и как видоизменяется представление о матери у подростка – все это предстоит рассмотреть в настоящей работе, учитывая влияние конкретной матери, а также силу воздействия архетипических и мифологических образов.

Цель исследования состоит в том, чтобы проследить трансформацию и видоизменение образа матери у подростков и выявить специфику отношений в этой диаде по мере созревания, взросления и становления подростка как самостоятельной, эмоционально независимой и зрелой личности.

Значимость влияния матери на ребенка многократно подтверждена в работах З. Фрейда, М. Кляйн, М. Риббл, А. Фрейд, Д. Винникота, Д. Берлингема, Р. Шпица, Дж. Боулби, Дж. Эйнсворта, в том числе и в исследованиях отечественных авторов (М. И. Лисиной, И. В. Дубровиной, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, В. С. Мухиной, Г. В. Бурменской и др.). Показано, что расширение сети объектов идентификации является необходимым условием для построения и дальнейшего становления собственной самости. Особую роль и значение во всех происходящих процессах играют родители. Посредством механизма деидеализации подросток переоценивает образ Я,

отождествляясь с отдельными аспектами своих родителей, изменяет его, и в результате решения конфликтов более ранних стадий развития, освобождаясь от инфантильных объектов и постепенно уменьшая амбивалентность предэдипальных и эдипальных объектных связей, строит прогрессивные, более зрелые, взаимоудовлетворяющие отношения со своими родителями [14].

Понятие «внутренний объект». Внутренний объект и образ. Изучение «образов родителей» в совокупности со степенью пубертатной зрелости даёт возможность проследить переход от латентной стадии к подростковому периоду, определив степень возможных преград развития, а в случае задержки, либо ускоренного пубертатного развития, исследовать, как изменяются объектные отношения, внутренние отец и мать как образы, сложившиеся на более ранних этапах развития.

Внутренний объект это – *объект-представление, внутреннее представление*, которое обрело значимость внешнего объекта. Внутренние объекты представляют собой фантомы, т. е. встречающиеся в фантазиях образы, на которые человек реагирует как на «реальные». Они возникают из внешних объектов путем интроекции и считаются локализованными во внутренней (психической) реальности.

Внутренний объект формируется на основе отношений с первоначальным внешним объектом и влияет на выбор внешнего объекта в дальнейшей жизни. Внутренний объект может претерпевать изменения под влиянием отношений с актуальным внешним объектом. По мере того, как ребёнок растёт и развивается, он создаёт и интернализует обновленную версию внутреннего объекта. В результате оказывается интернализована вся совокупность прошлого опыта взаимодействия с внешним объектом на всех стадиях развития. Когда ребенок, подросток или взрослый знакомится с людьми, он бессознательно ожидает, что новые отношения будут похожи на отношения, ставшие привычными. Если этого не происходит, новые отношения могут предоставить обоим партнёрам возможность изменить свой внутренний объектный мир. Объекты – это часть личности, в то время как каждый ребёнок рождается со своими уникальными личностными задатками, в этих отношениях он растёт и развивается, создавая на основе переживания своего взаимодействия с внешними объектами психическую структуру [18].

Образ – чувственная форма психического явления, имеющая в идеальном плане пространственную организацию и временную динамику. Образ является важнейшей компонентой действий субъекта, ориентируя его в конкретной ситуации, направляя на достижение поставленной цели и разворачивая действие в пространстве и времени [10, с. 228].

Ленинградской психологической школой, Б. Г. Ананьевым и его учениками был введен термин «вторичный образ» и была заложена основа изучения психологии вторичных образов. Это спектр классов «внутренних образов», переживаемых в отсутствии непосредственно воздействующего стимула в качестве их прообраза. Образы хранят и актуализируют опыт человека, помогают представить внутренний мир других людей, что необходимо для целенаправленной деятельности, самопознания и саморегуляции на различных уровнях. Б. Г. Ананьев показал, что образы-представления – взаимопроникновение чувственного и логического, продукты целостной рефлекторной работы мозга, процессы, а не образования, хранящиеся в мозге в неизменном виде.

Согласно Б. Г. Ананьеву прижизненно развивающаяся система разнородных свойств человека, интегрированная структурой личности–индивидуальности, детерминирует психические процессы изнутри. Но есть первичная детерминация психического извне – со стороны объектов отражения, действующих на органы чувств. В логике рассуждений Ананьева принцип детерминизма органично связан с принципом отражения, который указывает на зависимость психических явлений от материального мира – объектов отражения, поэтому предметом специального исследования становится проблема чувственного отражения и его роль как исходного момента, основы познавательного психического процесса, а также психического развития человека в целом. Многолетние исследования в области психологии чувственного познания привели Ананьева к обоснованному заключению о том, что сенсорно-перцептивные явления – источник психического развития человека, воспроизводимый в процессе его взаимодействия с окружающей действительностью; ощущения рассматриваются как необходимый компонент всего процесса жизнедеятельности [1].

А. А. Гостев отмечает, что психологически грамотное использование «внутренней образности» даёт подсказки о корнях проблем, причинах конфликтов, об истинных желаниях, расширяет видение мира, рождает новые идеи, повышает сензитивность, помогает «самоконсультроваться» и самокорректироваться, позволяет просматривать варианты в ситуации выбора, осознать и сформировать профессионально-важные качества, лучше понимать других. Образы реорганизуют неосознаваемый материал, позволяют выразить неявное знание в символической форме [6].

Можно сказать, что принципиальные различия между понятиями «внутренний объект» и «образ» отсутствуют. Они возникают тогда, когда начинают учитываться методологические и теоретические основания их изучения. Понятие «внутренний объект» используется в глубинной психологии, понятие «образ» – в различных школах, в частности в теориях социальной детерминации, вследствие чего первое понятие обозначает реальность, которая наделяется особой силой влиять на жизненный выбор, на отношения к реальным объектам, второе понятие обозначает реальность, которая также обладает регулятивными функциями, однако возникает в процессе психического отражения, т.е. вторична по отношению к материальным явлениям. Несмотря на некоторые различия между «внутренним объектом» и «вторичным образом» эти понятия, как нам представляется, близки по смыслу. Учитывая это, в своих последующих рассуждениях мы пользуемся как понятием «внутренний объект», так и понятием «образ».

Архетип и образ Матери. Очевидно, что представление человека о матери не в полной мере совпадает с его восприятием в этом качестве конкретной женщины. Образ матери на определённом жизненном этапе это совокупность представлений о собственной матери, представлений о женщине в целом, образов из литературы, кино и других источников, представлений других людей о матери, а так же архетипа матери (Великая Мать, Мать-природа, Мать-земля). Таким образом, для формирования личности ребенка важными оказываются реальная мать и эмоциональная связь с ней, а так же, наряду с такими факторами как включённость ребёнка в супружеские отношения в целом, социальный

статус родителей и др., символические материнские образы, раскрываемые в мифологии, фольклоре, в литературе, в религии.

К. Юнг отмечал, что в первый и второй годы жизни ребенок, полностью погружен в коллективное бессознательное. Обретение тесной связи с реальными родителями необходимо ему для того, чтобы отказаться от своей связи с архетипическими фигурами. Юнг полагал, что этот отказ осуществляется постепенно. Со временем при нормальном развитии ребенка родители перестают восприниматься им как богоподобные. Проблемное развитие, при котором один или оба родителя отсутствуют и отделение от архетипического образа не происходит, характеризуется тем, что ребенок не способен рассматривать родителей и других людей во временном аспекте, т.е. как реальных существ, имеющих свои ограничения.

Юнг дает обобщенное описание архетипа Матери: Великая Мать это – проявление внимания и сочувствия; магический авторитет феминности; мудрость и душевный подъем, распространяющийся за рамки формальной логики; любой полезный инстинкт или импульс; все, что называется добротой; все, что дает заботу и поддержку, способствует развитию и плодородию. Негативные аспекты материнского архетипа – это все тайное, скрытое, темное; пропасть; мир мертвых; все, что пожирает, соблазняет и отравляет; все, что вызывает ужас и является неизбежным, как сама судьба (Юнг, 1997). На пубертатный период приходится состояние, которое Юнг охарактеризовал как «психическое рождение», когда начинается сознательное отделение ребенка от родителей, при этом возможные трудности в развитии подростка возникают не только вследствие влияния реальной матери – негативного материнского комплекса, но и под влиянием архетипических образов.

Архетип, согласно А. А. Гостеву, это – многомерный объект-прообраз определенного тематического содержания, актуализируемый через многоликие «образ-проекции» на различных уровнях сознания и в различных измерениях человеческого бытия. Он подчеркивает роль архетипов как составляющих самые глубокие корни личностной идентичности, выражающие экзистенциальный характер.

Однако архетипы – это не сами образы, а схемы образов, их психологические предпосылки,

их возможность. Они представляют собой формы, не наполненные содержанием. Содержательную характеристику первообраз получает лишь тогда, когда он проникает в сознание и при этом наполняется материалом сознательного опыта. Это может быть *индивидуальный опыт ребенка* или *коллективный процесс*, например, *мифотворчество*, в котором происходит трансформация архетипов в образы, когда «невольные высказывания о бессознательных душевных событиях» переводятся на язык объектов внешнего мира. Действительно образы архетипического содержания тесно связаны с мифологическими образами, и, по существу, проявляются в них. Согласно О.М. Фрейдбергу «Образное представление в форме нескольких метафор, где нет нашей логической, формально-логической каузальности и где вещь, пространство, время понятии нерасчлененно и конкретно, где человек и мир субъектно-объектно едины, – эту особую конструктивную систему образных представлений, когда она выражена словами, мы называем мифом» [17, с. 28].

Образ матери в мифах и семейных историях, мифологические представления молодежной субкультуры. Мифологические образы Геры, Деметры, Юноны символизировали женское начало, позволяли конкретизировать архетипические структуры Анимы и Великой Матери. Согласно О.М. Фрейдбергу «...Юнона у римлян, у греков Гера – имя тотема, богини, коллектива и каждой женщины... Молодая плодородная женщина (не старуха бесплодная и не ребенок) представляет собой Юнону, как рождающий мужчина – гения. Это “отец” и “мать” родового периода» [17, с. 36].

Голос мифа, который знает прошлое и нашу древнюю историю хранит ее летопись в сказках [20]. В мифах и сказках образ матери наполняется конкретным содержанием, получает большее разнообразие. Выделяется внешняя и внутренняя мать. Действующая в сказке мать выступает символом внешней матери. Это то, что действует и реагирует согласно опыту, который женщина получила в детстве, от своей матери. Однако «внутренняя мать состоит не только из опыта внешней матери, но и из других материнских фигур в нашей жизни, а также из образов, которые во времена нашего детства были приняты в обществе как воплощения хорошей и плохой матери» [20, с. 174]. Эстес отчетливо разделяет

амбивалентную мать, сломленную мать, мать-ребенка, или мать-сироту, сильную мать. У амбивалентной матери конфликтуют стремление получить одобрение общества и любовь к ребенку, поэтому она «слишком легко уступает, боится настоять на своем, потребовать уважения к себе, утвердить свое право поступать, учиться, жить по-своему» [20, с. 176]. Для преодоления таких ограничений ей необходимо развивать в себе жесткие, мужские качества. Сломленная мать это мать, уступившая обществу, отказавшаяся от ребенка, отвергающая свое дитя. «Это может быть патологически самовлюбленная мать, которая чувствует себя в праве самой быть ребенком» [20, с. 177]. Мать-дитя принадлежит к разряду слабых матерей, незрелых душой, которой необходима опека женщин постарше, способных подсказывать, ободрять, поддерживать ее в заботе о ребенке. Такие матери выражают восторг по поводу своих детей, но ведут себя хаотично, не способны заботиться, не знают, как правильно это делать. Сильная мать – женщина, которая опирается на опыт не только своей матери, но и на опыт женщин, с которыми чувствует внутреннее родство, а также ищет связь с собственной глубинной природой, с «дикой и мудрой матерью», с матерью-природой.

Кроме влияния архетипических образов, содержащихся в древних мифах, сказках, легендах, сказаниях, образ конкретной матери в значительной степени подвержен влиянию семейных историй, семейной мифологии.

Системный семейный и трансгенерационный подходы (М. Боуэн, Дж. Хэйли, В. Сатир, С. Минухин, К. Витакер, А. Шутценбергер и др.) исследуют влияние семейного прошлого на настоящее человека. Предполагается, что люди организуют свое поведение в соответствии с особенностями своего поколения, возраста, пола, структурными и коммуникативными параметрами семейной системы. По данным Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса, термин «семейный миф» впервые был предложен А. Х. Феррейрой и, по сути, является «образом Мы», принятым в семье. Семейный миф выявляется через паттерн функционирования человека, и терапия отдельной личности в рамках этого подхода обязательно предполагает анализ семейных отношений и истории семьи. «Когда мы начинаем работать с семьей или с отдельным человеком с учетом контекста его семьи, будь то психоло-

гическая или психиатрическая проблема, проблема здоровья или экзистенциальная проблема, в рамках этого подхода важно понять, какие *негласные правила* существуют в данной семье, а данной среде» [19, с. 62].

Исследование, проведенное Т. В. Рыцаревой (рук. Н. Е. Харламенкова), показало, что существует связь между проблемным поведением подростков и семейными отношениями. Семьи были разделены на три группы: первая группа включила в себя семьи, от которых поступали жалобы на неуспеваемость детей в школе; вторая – семьи, от которых поступали жалобы на непослушание детей и третьи – те, от которых поступали жалобы на плохое поведение детей с нарушением социальных норм. Оказалось, что для первой группы семей характерны такие ценности как достижения и самостоятельность, а также миф «Мы – люди», главная идея которого состоит в установке на развитие. Симптом – школьная успеваемость входит в ценностную сферу семей первой группы, поэтому неуспеваемость ребенка может выступать своеобразным протестом против семейных стереотипов. Для второй группы с симптомом «непослушание» характерны ценности традиций и обычаев, власть и социальный статус, а также миф «Мы – дружная семья». Симптом «непослушание» противоречит принятым ценностям в семьях второй группы. Для третьей группы (симптом плохое поведение, нарушение социальных норм) наиболее важны ценности традиций, власти и универсализма, а также мифы «Мы – люди» и «Мы – герои». То есть в этой группе ценности состоят в достижении, в получении образования, в следовании традициям. Плохое поведение как симптом затрагивает все сферы ценностных ориентаций семей третьей группы. В исследовании Т. В. Рыцаревой специально не выделялась роль матери, однако предполагается, что семейный миф создается обоими родителями. В целом можно сказать, что системный семейный и трансгенерационный подходы основаны на положении о *неосознаваемом* влиянии прошлого семьи на ее настоящее, которое обнаруживает себя в процессе идиографического исследования.

Наследование семейного нарратива может осуществляться не только бессознательно, но и *осознанно*, через обсуждение семейных правил, привычек, традиций (Е. А. Петрова). Мифологизация истории семьи предполагает

гиперболизацию отдельных сторон семейной истории, ее субъективное толкование. В диссертации Е. А. Петровой межпоколенный ресурс рассматривается как составляющая социокультурного фактора совладающего поведения и включает в себя отношения со значимыми представителями старшего поколения, выступающими объектами идентификации и источника социальной поддержки и представления о значимых людях другого поколения, которые субъект может актуализировать в целях совладания с трудной жизненной ситуацией. Компонентами ресурса выступают: эмоционально-чувственный компонент (описание эмоциональных переживаний и чувств, связанных с воспоминаниями о предках, вещах и фотографиях, принадлежавших им, реальное общение с прародителями); идентификационно-поведенческий компонент (описание социального «наследования», идентификации в поведении и личностных чертах со значимыми членами семьи) и интеллектуально-ценностный компонент (интеллектуальная значимость знания о предке и влияние этого знания на формирование ценностей). К критериям эффективности межпоколенного ресурса были отнесены: улучшение эмоционального состояния, укрепление Я-концепции и позитивного образа Я, лучшее понимание трудной жизненной ситуации, сохранение и поддержание контактов с окружающими людьми.

Семейные мифы опосредствуют влияние реальной матери на поведение ребенка и путем установления межпоколенного контакта осуществляют передачу семейного опыта следующим поколениям. Образ матери может нести определенную смысловую нагрузку, характерную для семейной истории и передаваться прямым или компенсаторным путем, варьируя, прежде всего, в зависимости от акцента, который делается на одной из двух моделей материнской роли, таких как «настоящая мать» или «настоящая женщина». К. Эльячефф и Н. Эйниш пишут: «Случается так, что в диапазоне вариантов, расположенных между двумя полюсами, некоторые придерживаются срединной линии...», однако «...если приглядеться повнимательнее, все-таки находятся либо по одну, либо по другую сторону баррикад: в большей степени мать, чем женщина; или преимущественно женщина, нежели мать» [11, с. 17]. Безусловно, кроме главной альтернативы «будь матерью или будь женщиной»,

возможны и другие, например, такие как «плохая или хорошая мать», «добрая или злая мать» и проч., которые обнаруживают себя в трансгенерационных связях.

Кроме архетипических и мифологических нагрузок материнский образ подвержен влиянию «возрастной мифологии», в частности влиянию мифологических представлений молодежной субкультуры. Оказалось, что восприятие родителей так называемыми подростками-неформалами и их поведение в семейных конфликтах во многом обусловлены сконструированными в молодежной субкультуре моделями, в которых родители наделяются конкретными ролями и, определяется, в какой роли по отношению к ним должен выступать «настоящий неформал». Семейные конфликты возникают и поддерживаются не только благодаря конкретным межличностным напряжениям, не только благодаря стереотипным взглядам большинства родителей на неформальные объединения, но и благодаря внешним, не вытекающим из истории семьи факторам, а именно нормам подросткового мира. Субкультурная мифология вмешивается в семейные отношения, и как результат – родители наблюдают необъяснимое для них, ничем не спровоцированное конфликтное поведение своих детей [12].

Отношения в диаде мать-ребенок в подростковом возрасте. Большинство современных исследований, не отвергая влияния архетипических образов на представления о конкретной матери, сосредотачивают свое внимание на реальных поведенческих отношениях матери и ребенка, а также на изменении представлений о ней, на формировании нового образа матери. Учитываются различные отклонения как в поведении самой матери, так и в поведении подростка.

Достаточно традиционным подходом к анализу регрессивного или прогрессивного развития ребенка стало изучение *влияния матери* и стиля семейного воспитания на психологию подростка. В исследовании Д. В. Берко показано, что «субъективные образы родителей» оказывают влияние на восприятие себя и других, на формирование тех или иных черт личности и на ее направленность. Отмечено дифференцированное воздействие стилей воспитания отца и матери на развитие девочки в подростковом возрасте. В частности, позитивное принятие девочки отцом гармонизирует ее психическое развитие, благоприятно отражается на ее личностной

зрелости. Для принятия девушкой ценностей самоактуализации необходима некоторая сепарированность отношений между матерью и дочерью в подростковом возрасте. На уровне семантической структуры обыденного сознания воспринимаемая в подростковом возрасте враждебность со стороны родителей ведет к появлению в сознании девушек противоречивой картины мира, когда значимые объекты воспринимаются одновременно как привлекательные и отталкивающие. Наибольший вклад в формирование противоречивой картины мира вносит такая переменная как «образ враждебной мамы» [2].

При изучении влияния семейных факторов на формирование девиантного поведения матери, А. Я. Варга с коллегами пришли к выводу, что девиантные матери совершенно по-другому воспринимают своего ребёнка и иначе к нему относятся, чем женщины с нормальным материнским поведением. Это «другое» материнское отношение к ребёнку можно проследить в семейной истории женщин, отказывающихся от новорождённого. Было обнаружено, что подобное материнское отношение уже встречалось в истории данной семьи [5].

В ряде работ зарубежных коллег прослеживается связь между проблемным материнским поведением, в том числе и отношением к ребёнку и его психологическими трудностями. Показано, что материнская депрессия приводит к изменению в поведении подростков, к появлению признаков экстернализации и интернализации, склонности к риску, к дисфории и развитию чувства одиночества [27; 31]. Депрессивные состояния у детей подросткового возраста часто связываются с семейными проблемами, в том числе и с конфликтными отношениями в семье [40]. Замечено так же, что повышенная тревожность и депрессия возникают в случае болезни родителей. В работе С. Flahaut, S Sultan [32] было выявлено, что раковое заболевание родителя разрушительно влияет на психологическое благополучие детей, и его последствия более выражены, чем воздействие на ребенка других хронических патологий, обнаруженных у родителей.

Уязвимость подростков может проявляться и на уровне телесных реакций. В частности показано, что подростковый дистресс находит выражение в различных телесных дисфункциях, таких, например, как нарушение пищевого поведения [26]. Материнская агрессия, как подчеркну-

то в работе Belsky, et al. [24], увеличивает риск делинквентного поведения подростков, алкогольную и наркотическую зависимость и опосредованно, т. е. при наличии признаков раннего полового созревания, влияет на сексуальное поведение подростка, интенсифицируя его.

Проблемное поведение, в ряде случаев угрожающее жизни подростка, такое как делинквентность [33], экстернализация/интернализация [29], суицид [23] рассматриваются, соответственно, в связи с такими реакциями матери как неспособность к самораскрытию, проявлению заботы, отстраненность от проблем ребенка, неумение выражать сочувствие. И наоборот, осознание и принятие матерью собственных эмоций и эмоций ребенка (maternal meta-emotion philosophy – МЕР) при учете факторов пола и типа темперамента [42], оптимизм [41] способствуют процессам социализации и снижают признаки интернализации. Поощрение матерью выражения дочерью эмоций на фоне развития у девочки фемининных черт, влияет на формирование у нее специфических реакций на стресс, типичных для женщин [28].

Надо сказать, что предподростковый возраст и начало пубертата описываются в литературе с точки зрения преимущественного воздействия матери на становление личности ребенка. Однако к концу подросткового периода это влияние *становится взаимным*. Появляются новые семейные отношения, в которых подросток воспринимается не как ребенок, а как взрослеющий человек. Значительно возрастает его влияние, например, на ценности родителей [39]. Отмечено, однако, что эти процессы могут наблюдаться только в структурированных семьях и у старших подростков, т. е. у субъектов, которые находятся ближе к границе юношеского возраста и периода ранней взрослости. В начале пубертата в межличностных отношениях и в поведении усиливается амбивалентность, вызванная идентификацией с другими подростками и взрослыми, не являющимися родственниками, о чем упоминалось в самом начале статьи. Разнонаправленность тенденций заметна в характере идентификаций, и в сосуществовании потребностей в автономии и в зависимости. В исследовании L. Drew, et al. [30] установлено, что у подростков, больных диабетом, лечение продвигалось успешнее, если ориентация на сверстников была не столь значительной как ориентация

на родителей. Тем не менее, утверждается, что важен баланс между влиянием сверстников и родителей. Изучение опосредованного влияния ценностей подростка на его поведение показало, что для установления этой связи нужно учитывать ожидания матерей и сверстников (прежде всего, лучшего друга) относительно просоциального поведения подростка. Измерялись представления подростка об этих ожиданиях. Было показано, что важна как оценка представлений матери, так и оценка представлений друга относительно такого поведения у подростка [37].

Трудности в преодолении альтернативы автономия–зависимость и в совладании с сопутствующими им переживаниями – депрессией, тревожностью, одиночеством появляются при отсутствии поддержки со стороны родителей и, прежде всего, вследствие автономности матери, а также в целом при ненадежной модели привязанности [22]. Современные исследования показывают, что развитие самостоятельности подростка, его Эго-идентичности, социальных умений и способности устанавливать интимные отношения зависят от вовлеченности матери в отношения с ребенком, от ее интереса к его взрослым проблемам, что синхронно проявляется и в изменении *представлений о матери*.

Как показали результаты анализа литературы, выделить некоторую общую и при этом единственную закономерность в изменении образа матери в подростковом возрасте довольно сложно. Это связано с тем, что представление о матери опосредованно влиянием целого ряда переменных, среди которых выделяются такие факторы как полная/неполная семья, рабочая модель привязанности, автономность матери, пол ребенка, раннее половое созревание и др. [36; 24]. В исследовании А. А. Реан, М. Ю. Санникова было установлено, что снижение положительного отношения к матери, увеличение негативных дескрипторов (характеристик) при описании матери коррелирует с общим ростом негативизации всех социальных отношений личности. Авторы предположили, что за этим фактом стоит фундаментальный феномен проявления тотального негативизма у тех личностей, для которых характерно негативное отношение к собственной матери [11]. В работе Л. Ф. Фомичевой показано, что подростки, имеющие благоприятные отношения с родителями, обладают дифференцированными, эмоционально насы-

щенными и объемными представлениями об отце и матери. У подростков, имеющих неблагоприятные, конфликтные отношения с родителями представления о них недифференцированы и уплощены [15]. В исследовании В. Priel, et al. [38] сопоставляются представления о родной и приемной матери у приемных детей. Выявлено, что по сравнению с контрольной группой представления приемных детей о родной и неродной матери более конкретны и менее позитивны; обнаружено сходство между образами в приписывании им негативных аспектов.

Несмотря на влияние дополнительных переменных и на важность их контроля, следует выделить несколько тенденций в изменении представления подростка о родителях (и, прежде всего, о матери). С нашей точки зрения, *усиление амбивалентности*, вызванной идентификацией с другими подростками и взрослыми, отражается и на представлениях о матери. Возвращение к амбивалентным характеристикам значимых объектов, типичное для более раннего возраста, обусловлено появлением разнонаправленных тенденций, вызванных актуализацией потребностей в автономии и в зависимости. В работах, посвященных проблеме амбивалентности эмоциональных переживаний отмечается, что она возникает при затруднении совладания со стрессом и может приводить к депрессивным симптомам [34]. Подростковый возраст, как отмечалось ранее, это период наибольшей уязвимости, стрессогенности, реакция на которую часто носит амбивалентный характер. Мать как значимая для ребенка фигура, может поддерживать или не поддерживать его самостоятельность, однако в обоих случаях новый опыт взаимоотношения с матерью способен вызывать не всегда согласующиеся между собой впечатления и оценки.

Другой особенностью представлений подростка о матери является *дифференцированность* образа матери. Как было показано выше, подростки, имеющие благоприятные отношения с родителями, обладают дифференцированными, эмоционально насыщенными и объемными представлениями об отце и матери, тогда как конфликтные отношения в семье сужают спектр представлений о родителях. Тем не менее, вне зависимости от типа привязанности и характера отношений в семье, общий уровень когнитивной сложности образа матери повышается по сравнению с доподростковым уровнем.

Кроме амбивалентности и дифференцированности представлений о матери подросток способен выделить черты, свойственные матери как женщине. Назовем эту особенность *расширением* образа матери. Иными словами в представлении о матери появляются признаки, характеризующие ее и как мать, и как женщину. По-существу такое открытие как «моя мама не только мама» коррелирует с появлением у подростка чувства взрослости и с началом идентификации с другими взрослыми.

Наличие в опыте подростка факторов, дестабилизирующих его развитие в период пубертата, таких, например, как ненадежная привязанность, раннее половое созревание или, наоборот, задержка полового развития, депрессивная мать, деспотичный или отстраненный отец, конфликтные отношения со сверстниками и др. препятствует формированию новых отношений с матерью и восполнению представлений о ней. Так называемое «круговое движение» между образом Я и объектными репрезентациями, обозначенное нами в самом начале статьи, приостанавливается, либо продолжается, но не предполагает выход на новый круг отношений. Амбивалентность, дифференциация и расширение образа матери – результат проявления сыном или дочерью активного отношения к миру, следствие их ориентации на развитие своей суверенности, а также результат зрелой позиции матери, которая способна «поддерживать оптимально свободное пространство между собой и ребенком, регулируемое в зависимости от его потребностей» [11, с. 68].

Выводы

1. Отношения между ребенком и матерью в подростковом возрасте строятся по типу взаимного влияния, когда допускается воздействие матери на ребенка, и одновременно, влияние ребенка на мать, на ее ценности, предпочтения, потребности.

2. Представление о матери формируется под влиянием реальных отношений, складывающихся в семье, а также вследствие воздействия архетипических и мифологических образов, в частности образа матери, типичного для конкретной семейной истории.

3. Динамика образа матери в подростковом возрасте представлена тремя тенденциями – амбивалентностью, дифференциацией и расширением образа матери в представлениях подростка.

Библиографический список

1. *Ананьев Б. Г.* Психология чувственного познания. – М. : Академия педагогических наук РСФСР, 1960.
2. *Берко Д. В.* Влияние стилей родительского воспитания на личностные особенности девушек : Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Ставрополь, 2000.
3. *Белл К.* Мать и дочь / Московский психотерапевтический журнал. – 1998. – № 1. – С. 152–191.
4. *Бержере Ж.* Психоаналитическая патопсихология: теория и клиника. – М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 2001.
5. *Брутман В. И., Варга А. Я., Хамитова И. Ю.* Влияние семейных факторов на формирование девиантного поведения матери // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 2. – С. 79–87.
6. *Гостев А. А.* Психология вторичного образа. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
7. *Киселева Т. Г.* Женский образ в социокультурной рефлексии : монография. – М. : МГУКИ, 2002.
8. *Коряков Я. И.* Эволюция родительских образов в психоанализе // Психологический вестник Уральского государственного университета. – 2002. – Вып. 3. – С. 101–123.
9. *Петрова Е. А.* Межпоколенные отношения как ресурс совладающего поведения : Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2008.
10. Психологический словарь / под. ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика-Пресс, 1996.
11. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – С. 385.
12. *Розин М. В.* Представления о родителях и семейных конфликтах в неформальной подростковой субкультуре // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 91–99.
13. *Рыцарева Т. В.* Семейные мифы и ценностные ориентации семьи и их связь с формой симптоматического поведения подростка // Магистерская дисс., ГАУГН. – М., 2010.
14. *Тайсон Р., Тайсон Ф.* Психоаналитическая теория развития. Пер. с англ. – Екатеринбург : Деловая книга, 1998.
15. *Фомичева Л. Ф.* Образ родителей и представленность отношений с ними у подростков // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 3. – С. 26–40.
16. *Фрейд З.* Три очерка по теории сексуальности / Психология бессознательного. – М. : Просвещение, 1990.
17. *Фрейденберг О. М.* Миф и литература древности. – М. : Главная редакция восточной литературы «Наука», 1978.
18. *Шарфф Д. С., Шарфф Д. Э.* Основы теории объектных отношений / пер. с англ. – М. : «Когито-Центр», 2009.

19. Шутценбергер А. А. Синдром предков. – М. : Изд-во «Психотерапия», 2007.
20. Эстес К. Бегущая с волками. Женский архетип в мифах и сказаниях. – М. : Издательский дом «София», 2005.
21. Юнг К. Г. Душа и миф: шесть архетипов. – М.; К.: ЗАО «Совершенство» – «Port-Royal», 1997.
22. Allen J. P., Marsh P., McFarland Ch., McElhane K., Land D. J., Jodl K. M., Peck Sh. Attachment and Autonomy as Predictors of the Development of Social Skills and Delinquency during Midadolescence // J. of Consulting and Clinical Psychology. – Vol. 70(1). – Feb 2002. – P. 56–66.
23. Baumann A. A., Kuhlberg J. A., Zayas L. – H. Familism, Mother-daughter Mutuality, and Suicide Attempts of Adolescent Latinas // J. of Family Psychology. – Vol. 24(5). – Oct 2010. – P. 616–624.
24. Belsky J., Steinberg L., Houts R. M., Halpern-Felsher B. L. The Development of Reproductive Strategy in Females: Early Maternal Harshness – Earlier Menarche – Increased Sexual Risk Taking // Developmental Psychology. – Vol. 46(1). – Jan 2010. – P. 120–128.
25. Bergman A., Considerations about the developments of the girl during the separation-individuation process. In: tAenaell D (ed) Early female development. – MTP-Press, Lancaster, 1982.
26. Blodgett S. E., Gondol D. M., Corning A. F., McEnery A. M., Grundy A. M. Psychological Distress as a Mediator of the Relation between Perceived Maternal Parenting and Normative Maladaptive Eating among Adolescent Girls // J. of Counseling Psychology. – Vol. 54(4). – Oct 2007. – P. 434–446.
27. Campbell S. B., Morgan-Lopez A. A., Cox M. J., McLoyd V. C. A Latent Class Analysis of Maternal Depressive Symptoms Over 12 Years and Offspring Adjustment in Adolescence // J. of Abnormal Psychology. – Vol. 118(3). – Aug 2009. – P. 479–493.
28. Cox S. J., Mezulis A. H., Hyde J. S. The Influence of Child Gender Role and Maternal Feedback to Child Stress on the Emergence of the Gender Difference in Depressive Rumination in Adolescence // Developmental Psychology. – Vol. 46(4). – Jul 2010. – P. 842–852.
29. Day R. D., Padilla-Walker L. M. Mother and Father Connectedness and Involvement during Early Adolescence // J. of Family Psychology. – Vol. 23(6). – Dec 2009. – P. 900–904.
30. Drew L. M., Berg C., Wiebe D. J. The Mediating Role of Extreme Peer Orientation in the Relationships between Adolescent–Parent Relationship and Diabetes Management // J. of Family Psychology. – Vol. 24(3). – Jun 2010. – P. 299–306.
31. Fanti K. A., Henrich Ch. C. Trajectories of Pure and Co-occurring Internalizing and Externalizing Problems from age 2 to age 12: Findings from the National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care // Developmental Psychology. – Vol. 46(5). – Sep 2010. – P. 1159–1175.
32. Flahault C., Sultan S. On Being a Child of an Ill Parent: A Rorschach Investigation of Adaptation to Parental Cancer Compared to Other Illnesses // Rorschachiana. – Vol. 31(1). – 2010. – P. 43–69.
33. Keijsers L., Frijns T., Branje S.J. T., Meeus W. Developmental Links of Adolescent Disclosure, Parental Solicitation, and Control with Delinquency: Moderation by Parental Support // Developmental Psychology. – Vol. 45(5). – Sep 2009. – P. 1314–1327.
34. King L. A. Ambivalence over Emotional Expression and Reading Emotions in Situations and Faces // J. of Personality and Social Psychology. – Vol. 74(3). – Mar 1998. – P. 753–762.
35. Leung S. S., Stewart S. M., Wong J. P., Ho D. S., Fong D. Y., Lam T. H. The Association between Adolescents' Depressive Symptoms, Maternal Negative Affect, and Family Relationships in Hong Kong: Cross-sectional and Longitudinal Findings // J. of Family Psychology. – Vol. 23(5). – Oct 2009. – P. 636–645.
36. Ojanen T., Perry D.G. Relational Schemas and the Developing Self: Perceptions of Mother and of Self as Joint Predictors of Early Adolescents' Self-esteem // Developmental Psychology. – Vol. 43(6). – Nov 2007. – P. 1474–1483.
37. Padilla-Walker L. M., Carlo G. Personal Values as a Mediator between Parent and Peer Expectations and Adolescent Behaviors // J. of Family Psychology. – Vol. 21(3). – Sep 2007. – P. 538–541.
38. Priel B., Kantor B., Besser A. Two Maternal Representations: A Study of Israeli Adopted Children // Psychoanalytic Psychology. – Vol. 17(1). – Win 2000. – P. 128–145.
39. Roest A. M., Dubas J., Gerris J. R. Value Transmissions between Fathers, Mothers, and Adolescent and Emerging Adult Children: The Role of the Family Climate // J. of Family Psychology. – Vol. 23(2). – Apr 2009. – P. 146–155.
40. Sheeber L. B., Davis B., Leve C., Hops H., Tildesley E. Adolescents' Relationships with their Mothers and Fathers: Associations with Depressive Disorder and Subdiagnostic Symptomatology // J. of Abnormal Psychology. – Vol. 116(1). – Feb 2007. – P. 144–154.
41. Taylor Z. E., Larsen-Rife D., Conger R. D., Widaman K. F., Cutrona C. E. Life Stress, Maternal Optimism, and Adolescent Competence in Single Mother, African American Families // J. of Family Psychology. – Vol. 24(4). – Aug 2010. – P. 468–477.
42. Yap M. B., Allen N. B., Leve C., Katz L. F. Maternal Meta-emotion Philosophy and Socialization of Adolescent Affect: The Moderating Role of Adolescent Temperament // J. of Family Psychology. – Vol. 22(5). – Oct 2008. P. 688–700.

СПЕЦИФИКА МОТИВАЦИИ РОДИТЕЛЕЙ, ОБРАЩАЮЩИХСЯ ЗА СПЕЦИАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОМОЩЬЮ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЦЕНТР

Изучение мотивации обращения за психологической и другой помощью на сегодняшний день является достаточно актуальным и может помочь не только объяснить закономерности формирования мотивации обращения за специальной помощью, но и влиять на развитие социальной креативности, выработку конструктивных стратегий поведения в решении сложных жизненных ситуаций и обеспечение специальной помощью детей с проблемами развития, обучения, воспитания и социализации.

Ключевые слова: мотивация, психологический центр, психологическая помощь, сложность проблемы.

В настоящее время жизнь современного российского человека сопряжена с влиянием многих негативных факторов: неизвестность, непредсказуемость, неопределённость, существование негативных тенденций развития, что создаёт постоянный стресс и дефицит положительных эмоций. Стараясь решать свои проблемы, определённая категория людей обращается за психологической помощью в различные психологические службы и центры. Но объективное существование проблемы не определяет однозначно обращения за психологической помощью. Так, одни родители, столкнувшись с проблемой в обучении или воспитании ребёнка, обращаются в психологические центры и службы города, другие, несмотря на действительное существование проблемы, не видят необходимости в помощи специалистов. В связи с этим возникает множество вопросов: что побуждает людей обращаться за помощью к специалистам, от чего зависит решение об обращении за специальной помощью в психологический центр.

В ряде работ отечественных и зарубежных психологов звучат идеи о мотивационном характере функциональных затрат, деятельностных трудностей, возможностей и способностей. Во многих теориях западных психологов, в частности Дж. Аткинсона, в концепции, развиваемой П.В. Симоновым, включаются представления о реальных возможностях изменения действительности, удовлетворения потребности. Трудности, препятствия, невозможность удовлетворения потребности также представляют собой определённые значимые образования в их отношении к человеку. У него формируются соответствующие

мотивы, тактика преодоления или избегания трудностей и перегрузок, защитные механизмы. Стремление удовлетворить некоторое побуждение может оказаться таким же сверхзначимым, как и страх перед трудностями. Такие ситуации лежат в основе конфликтных состояний, фрустраций, невротических и других расстройств. Исходя из субъективной реальности, человек стремится избегать построения своих целей и мотивов в области принципиально невозможного, он стремится к соответствию своих притязаний и возможностей, способностей. Так в исследованиях, проводимых ещё под руководством К. Левина, проявляется зависимость притязаний, т. е. актуальных, фактически реализующихся побуждений содержательного типа от возможности или невозможности, лёгкости или трудности осуществления действий или деятельности в целом. Поэтому из зоны притязаний, как правило, исключаются, во-первых, слишком лёгкие задачи (они, как правило, не интересны и не значимы в содержательном плане), — и, во-вторых, слишком трудные, так как они могут привести к неудаче.

Наиболее полно и системно описано соотношение двух данных тенденций (содержательной и динамической) мотивационного процесса в теории модальностного и зонального строения мотивации поведения личности В. Г. Асеева. В его теории системообразующую функцию в мотивационной регуляции поведения выполняет противоречивое единство содержательной и динамической сторон, но в каждом отдельном случае функционирования или развития ведущей, наиболее значимой выступает либо динамическая сторона, либо содержательная. Для человека важны,

представляют ценность, значимость не только «цели» (потребности, идеалы, ценностные ориентации и пр.), но и «средства», то есть все, что обеспечивает возможности его деятельности. Принимая решение о том, ставить ли данную цель или нет, человек сопоставляет значимость этой цели с необходимыми при данных обстоятельствах затратами на ее реализацию. И если эти затраты непомерно велики, то он откладывает реализацию на более благоприятный момент в будущем, отказывается от цели вообще, на неопределенно длительный период времени. Если же сложилась благоприятная обстановка для реализации ранее отложенной цели, то значимость ее актуализируется, и человек принимает решение об удовлетворении соответствующей потребности. Следовательно, увеличение возможностей человека не остается безразличным для его мотивации в содержательном плане: это, как правило, приводит к актуализации новых потребностей и идеалов, то есть к расширению содержательной сферы мотивации. Соответственно, уменьшение возможностей, снижение деятельностного потенциала приводит, как правило, к сужению содержательной сферы мотивации. Таким образом, роль функциональных затрат, деятельностных трудностей, возможностей и способностей в мотивационном процессе является достаточно весомой и значимой. Для принятия решения об обращении в психологический центр за специальной образовательной помощью родителю необходимо иметь возможность это сделать. Как правило, такая возможность в основном объективно связана с временными затратами, хотя родители могут переоценивать сложность проблемы, связывая её решение с иными затратами.

В своём исследовании мы предположили, что решение об обращении за различными видами помощи в психологический центр зависит от среднего уровня субъективной сложности проблемы и высокого уровня сформированности динамической составляющей мотивации родителя (оценка собственных возможностей: материальных средств, времени, психических сил и т. п., а также возможности самого региона, в котором проживают респонденты, а именно: наличие необходимого количества специалистов (психологов, логопедов, дефектологов), центров или кабинетов, оказывающих

помощь такого рода; достаточный уровень квалификации специалистов; а также наличие различных видов помощи (консультативной, коррекционно-развивающей, диагностической, профилактической)). В исследовании приняли участие 300 родителей, имеющих детей в возрасте от 3 до 18 лет, 150 родителей из них обращались за психологической и другими видами помощи в Шарьинский центр диагностики и консультирования (экспериментальная группа), остальные 150 родителей никогда не обращались за специальной образовательной помощью ни в психологический центр, ни к каким-либо другим специалистам, оказывающим услуги такого рода (контрольная группа). Все участники эксперимента заполнили несколько опросников:

- опросник изучения уровня динамической составляющей мотивации обращения за специальной (психологической, дефектологической, логопедической помощью) (В. Г. Асеев, Я. А. Нагаева);

- опросник выявления уровня субъективной значимости и субъективной сложности проблемы (В. Г. Асеев, Я. А. Нагаева).

Вместе с родителями экспериментальной и контрольной группы сложность и значимость проблемы ребёнка оценивали эксперты (педагоги, психологи, дефектологи). Сравнивая полученные данные экспериментальной и контрольной групп, были отмечены следующие особенности:

Динамическая составляющая мотивации обращения за специальной помощью отражает представления родителей о возможностях разрешения проблем, связанных с различными дефектами развития ребёнка. Динамическая составляющая включает не только оценку собственных возможностей: материальных средств, времени, психических сил и т. п., а также возможности самого региона, в котором проживают респонденты, а именно: наличие необходимого количества специалистов (психологов, логопедов, дефектологов), центров или кабинетов, оказывающих помощь такого рода; достаточный уровень квалификации специалистов; а также наличие различных видов помощи (консультативной, коррекционно-развивающей, диагностической, профилактической). Опрос родителей экспериментальной группы показал, что среди обратившихся

в центр за помощью высокий уровень динамической составляющей имеют 50% родителей, средний уровень динамической составляющей имеют 34% родителей и 16% обратившихся имеют низкий уровень динамической составляющей мотивации. В контрольной же группе высокий уровень динамической составляющей имеют 25% родителей контрольной группы, 55% родителей контрольной группы имеют средний уровень динамической составляющей, и 20% родителей контрольной группы имеют низкий уровень динамической составляющей (рис. 1).

Сравнивая динамическую составляющую мотивации в экспериментальной и контрольной группах, можно отметить, что для экспериментальной группы в большей степени характерна высокая оценка возможностей региона и возможностей самих родителей при решении различных проблем развития ребёнка, в то время как для родителей контрольной группы свойственна средняя оценка собственных возможностей и возможностей региона при решении проблем отклоняющегося развития ребёнка.

Субъективная сложность проблемы отражает оценку родителями своих возможностей (материальных, временных, психических и др.) для решения проблем собственного ребёнка. В контрольной группе 38% родителей имеют высокий уровень оценки субъективной

сложности проблемы, 57% родителей имеют средний уровень субъективной сложности и 5% из числа обратившихся имеют низкий уровень субъективной сложности проблемы. Ни один из родителей не оценил проблему ребёнка как незначительную, которая может разрешиться сама собой, без каких – либо усилий и затрат (максимально низкий уровень субъективной сложности проблемы), либо как настолько серьёзную, что вряд ли кто-нибудь может её разрешить, а затраты на её разрешение будут неоправданно велики по сравнению с полученным результатом (максимально высокий уровень субъективной сложности проблемы). В отличие от родителей экспериментальной группы, родители контрольной группы в 47% оценили проблему своего ребёнка как не требующую вообще каких – либо родительских затрат (максимально низкий уровень). 23% родителей данной группы посчитало проблему своего ребёнка как незначительной сложности (низкий уровень), то есть требующую небольших затрат и средств родителей для её разрешения. По 15% приходится на родителей, оценивших проблему своего ребёнка как средней и высокой степени сложности, когда необходимы достаточные родительские затраты (временные, материальные, психические и др.) И только 1% родителей контрольной группы считает, что проблема практически неразрешима и затраты на её решение будут несопоставимы

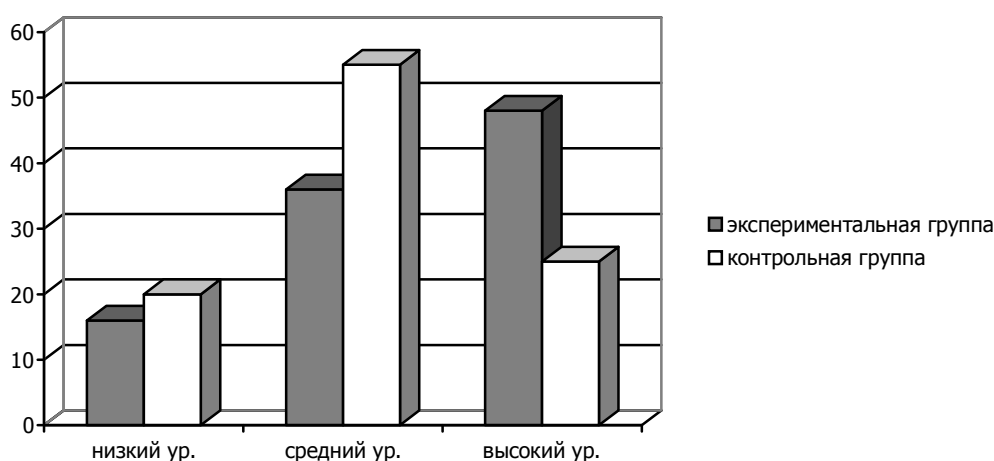


Рис. 1. Сравнение динамической составляющей в контрольной и экспериментальной группах

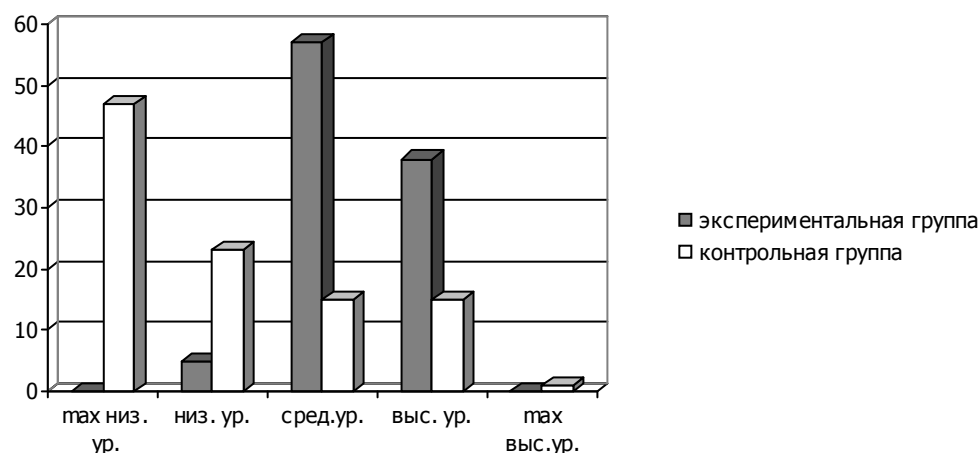


Рис. 2. Сравнение оценок субъективной сложности проблемы в экспериментальной и контрольной группах

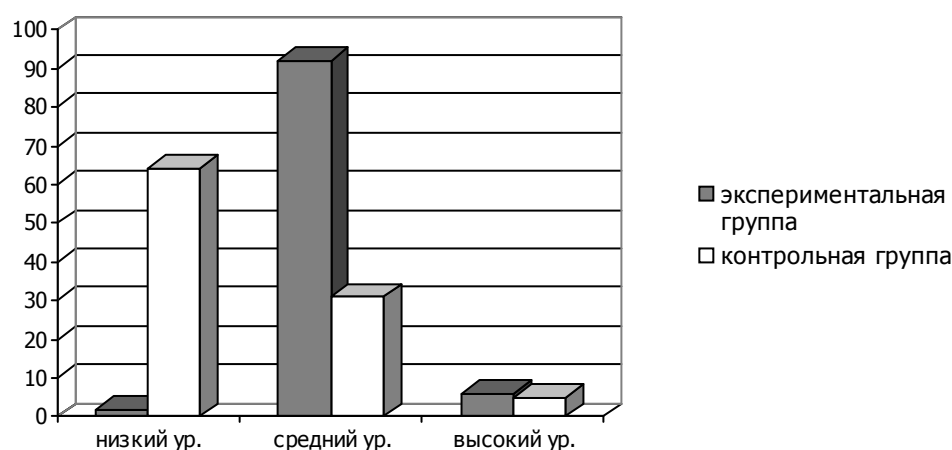


Рис. 3. Объективная сложность проблемы в контрольной и экспериментальной группах

с полученным результатом (рис. 2). Таким образом, в экспериментальной группе сложность проблемы чаще всего оценивается родителями как средней и высокой степени сложности, требующей большого родительского внимания и серьёзных затрат, помощи специалистов, в то время как в контрольной группе сложность проблемы оценивается как незначительная, не требующая вообще каких – либо затрат и родительского внимания.

Объективная значимость проблемы – отражает оценку экспертами сложности проблемы

ребёнка, насколько она сложна в решении с учётом необходимых условий, возможностей среды и затрат родителей. По мнению экспертов, проблемы детей в экспериментальной группе как достаточно сложные, требующие серьёзных родительских затрат и обязательной помощи специалистов (высокий уровень объективной сложности проблемы), оценены всего лишь в 6% случаев. Проблемы как серьёзные, требующие достаточного внимания, некоторых родительских затрат (временных, материальных, эмоциональных и др.), возможно помощи специалистов,

Таблица 1

Сравнение контрольной и экспериментальной групп

Критерий Колмогорова-Смирнова. Отмеченные критерии значимы на уровне $p < ,05000$									
	Макс. отр	Макс. по	p-уров.	Среднее Экспер.	Среднее Контрол.	Ст. откл Экспер.	Ст. откл Контрол.	N набл.	N набл.
Динамическая составляющая	-0,040	0,273	$p < ,001$	10,527	4,213	20,694	20,707	150	150
Субъективная сложность проблемы	-0,013	0,633	$p < ,001$	3,333	2,067	0,575	1,344	150	150
Объективная сложность проблемы	-0,020	0,600	$p < ,001$	3,029	2,384	0,297	0,593	150	150

оценены в 92% случаях, и всего лишь в 2% случаев проблемы оценены как не требующие серьёзных затрат и усилий со стороны родителей. Необходимо отметить, что максимально высоких и максимально низких оценок в данной выборке нет. В основном, эксперты оценили сложность проблемы, как «среднесложную», т. е. как требующую родительского внимания, некоторых затрат и, возможно, помощи специалистов. В контрольной же группе 5% проблем признаны экспертами, как «высокосложные», то есть требующие серьёзных усилий и затрат со стороны родителей, 31% – как «среднесложные» и 64% проблем признаны экспертами как не сложные в их разрешении (рис. 3).

Таким образом, в экспериментальной группе большинство проблем детей, с которыми обращаются родители за специальной помощью эксперты оценивают, как средней степени сложности (92%), в то время как в контрольной группе, где родители не обращаются за специальной помощью, большинство проблем детей оцениваются экспертами как не сложные для их разрешения (64%). Стоит отметить, что ни одну проблему детей, как в экспериментальной, так и в контрольной группе эксперты не оценили как «сверхсложную».

Сравнительный анализ мотивационных составляющих контрольной и экспериментальной групп с помощью критерия Колмогорова – Смирнова показал, что различия являются значимыми (на уровне $p < ,05000$). У родите-

лей экспериментальной группы динамическая составляющая мотивации выше, чем у родителей контрольной группы и соответствует высокому уровню сформированности мотивационной составляющей, кроме того субъективная сложность проблемы также выше в экспериментальной группе, чем в контрольной и соответствует среднему уровню сложности проблемы. К тому же, по мнению экспертов проблемы детей экспериментальной группы сложнее, чем у детей контрольной группы (табл. № 1). Всё это подтверждает наше предположение о влиянии функциональных затрат, деятельностных трудностей и возможностей на принятие решения об обращении за специальной образовательной помощью в психологический центр.

Библиографический список

1. Асеев В. Г. Личность и значимость побуждений. – М., 1993. – 154 с.
2. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирования личности. – М., 1976. – 158 с.
3. Асмолов А. Г., Петровский В. А. О динамическом подходе к психологическому анализу деятельности // Вопросы психологии. – 1978. – № 1. – С. 70–80.
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2006. – 512 с.
5. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973. – 307 с.
6. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М., 1969.

ГРАНИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В статье представлен анализ общих положений и отличий в подходах к проблеме профессионального развития с точки зрения различных научных дисциплин.

Ключевые слова: профессионализация, социализация, психологический феномен, интегративный подход.

Проблема профессионального развития человека в связи с ее социальной значимостью всегда была актуальной.

В современных научных словарях профессионализация определяется как процесс становления профессионала. Этот достаточно сложный и длительный, включающий в себя многие стадии и этапы процесс имеет непосредственное отношение к профессиональному развитию личности, таким образом можно заключить, что он является важным аспектом развития личности.

Следовательно, вполне объяснимо, что профессионализация является предметом постоянного исследовательского интереса ученых.

В современной научной литературе существуют два подхода к рассмотрению проблемы профессионализации: *социально-экономический* и *психолого-педагогический*. Первый подход изучает движение и формирование трудовых ресурсов, экономический и производственный потенциал, специфику рынков занятости и рабочей силы. Второй – рассматривает профессионализацию как процесс вхождения человека в профессиональную среду, усвоение им профессионального опыта, овладение стандартами и ценностями профессионального сообщества, а также как процесс активной реализации себя, непрерывного профессионального саморазвития, самосовершенствования.

Психологический феномен профессионализма необходимо рассматривать как системное образование, характеризующее организацию психики человека-профессионала в целом. Анализ профессионализма как комплексного феномена подразумевает его изучение как свойства или процесса, состояния человека-профессионала.

Рассмотрение профессионализации следует проводить с различных точек зрения:

– профессионализация как процесс (этапность);

– профессионализация как результат (профессиональные свойства, приобретенные в процессе профессионализации);

– профессионализация как совокупность внутренних и внешних процессов становления профессионала (влияние со стороны управления, руководителей, педагогов, трудовых коллективов, среды);

– профессиональная деятельность как ведущий фактор профессионализации;

– профессионализация как преодоление трудностей, возникающих как в деятельности, так и в становлении человека как личности и профессионала.

Проблема профессионального развития человека изучается представителями многих научных дисциплин, что обуславливает существование различных подходов к ее решению. Однако существуют положения общие для большинства исследовательских работ по этой теме. С. Е. Пиняева, Н. В. Андреев, Е. М. Борисова [2], Е. А. Климов [4], А. К. Маркова [7], Л. М. Митина [9] в своих работах пишут о взаимном влиянии индивидуальных особенностей человека и социокультурной среды, об этапности профессионализации, о зависимости личностного развития и профессионального становления.

Под профессионализмом понимается особое свойство людей систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в самых разнообразных условиях. В понятии профессионализм отражается такая степень овладения человеком психологической структурой профессиональной деятельности, которая соответствует существующим в обществе стандартам и объективным требованиям.

Профессионализм, рассматриваемый как процесс (закономерное, последовательное изменение) имеет фазы или стадии: начало (возникновение), течение (экстенсивное или интенсивное развитие,

стагнацию, деградацию и др.), окончание. Процессуальный аспект изучения феномена профессионализма основывается на выделении его временных характеристик: длительности и устойчивости фаз и стадий. Можно выделить следующие стадии развития профессионализма:

а) допрофессионализм, когда человек уже работает, но не обладает полным набором качеств настоящего профессионала, да и результативность его деятельности не достаточно высока;

б) собственно профессионализм, когда человек становится профессионалом, демонстрирует стабильно высокие результаты;

в) суперпрофессионализм или мастерство, которое соответствует приближению к вершине профессиональных достижений;

г) послепрофессионализм, когда человек может оказаться «профессионалом в прошлом», «экс-профессионалом» или же советчиком, учителем, наставником для других специалистов.

В общем случае профессионализм следует рассматривать в двух аспектах: 1) как продукт индивидуального профессионального развития человека; 2) как продукт развития профессионального сообщества и профессии как социального института.

Профессионализм является интегральной характеристикой человека-профессионала (как индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности), проявляющейся в деятельности и общении. Профессионализм человека – это не только достижение им высоких производственных показателей, но и особенности его профессиональной мотивации, система его устремлений, ценностных ориентаций, смысла труда для самого человека.

В психологии труда становление индивидуального профессионализма рассматривается как процесс профессионализации человека. Профессионализация сопровождается изменением человека в целом – развитием его индивидуальных, личностных, субъектных качеств, формированием индивидуальности. Результатом процесса профессионализации является становление профессионализма – специфического свойства, характеризующего человека-профессионала.

В многочисленных исследованиях проблем профессионализации отсутствует строгое определение профессионализма как психологического феномена. Авторы исходят из имплицит-

ного понимания профессионализма, подразумевающего высокую успешность человека при выполнении профессиональной деятельности. Но в таком случае, необходимо уточнить понятие «профессиональная деятельность», что позволит избежать неоднозначности его толкования.

В процессе профессионализации человека происходит возникновение и проявление некоторого его системного свойства, отражающего степень индивидуальных возможностей решать профессиональные задачи на заданном уровне эффективности, надежности и безопасности в течение заданного времени. Таким свойством является индивидуальный профессионализм.

Следовательно, под профессионализмом понимается свойство человека, выполняющего сложную, не всем доступную работу на высоком уровне систематически, эффективно и надежно. Человек может приобрести профессионализм в результате специальной подготовки и долгого опыта работы, а может и не приобрести профессионализма, а лишь «числиться» профессионалом. Для приобретения профессионализма необходимы соответствующие способности, желание и характер, готовность постоянно учиться и совершенствовать свое мастерство.

В. А. Машин в своей работе [8] рассматривает профессионализацию как один из центральных процессов развития человека в зрелом возрасте, направленный на преобразование самого субъекта деятельности, при этом профессиональная деятельность становится ведущей, целенаправленной, смыслообразующей. По его мнению, профессионализация включает ряд периодов, которые характеризуются своеобразием форм деятельности, решаемых задач, систем социальных и профессиональных отношений.

Именно известному автору научных работ по психологии профессиональной деятельности А. К. Марковой принадлежит не только определение профессионализации как одной из сторон социализации, но и становления профессионала – как одного из аспектов развития личности [7]. А. К. Маркова предлагает четыре варианта соотношения профессионального и личностного пространства, а также определяет уровень и направленность личностного и профессионального развития. Особый интерес представляют рассматриваемые автором нарушения в профессиональном развитии и препятствия на пути к достижению профессионализма.

Проблемы профессионального развития также стали предметом пристального рассмотрения психологов Ф. С. Исмагиловой, Ю. П. Поваренкова [11], Н. С. Пряхникова [12] и др.

Анализ теоретических разработок и накопленных в результате практического опыта данных по различным видам профессиональной деятельности свидетельствует о том, что на первый план выходит исследование сущности профессионализма именно как психологического феномена.

В области инженерной психологии следует обратить внимание на работы следующих исследователей: В. А. Бодрова по проблемам профессиональной пригодности; Ю. К. Стрелкова по проблемам операционально-смысловой структуры профессионального опыта, ошибок в деятельности опытного специалиста; Г. С. Никифорова по проблемам самоконтроля и надежности профессиональной деятельности; Г. В. Суходольского по психологической теории деятельности.

В области психологии труда представляют интерес работы Е. А. Климова по проблемам профессионального самоопределения [4]; В. Д. Шадрикова по проблемам системогенеза профессиональной деятельности; Е. П. Ермолаевой по изучению преобразующих и идентификационных аспектов профессионализма; Д. Н. Завалишиной по анализу взаимосвязи профессионального развития и профессионального мышления.

Профессионализация личности в зрелом возрасте и воздействующие на нее факторы рассматриваются акмеологами А. А. Бодалевым [1], А. А. Деркачем [3], Н. В. Кузьминой [5], [6], А. П. Ситниковым.

Проблемы профессиональной пригодности, профессиональной компетентности, профессиональной идентичности в различных видах труда подробно исследуют в своих докторских работах Н. С. Глуханюк, Е. Ю. Пряхникова, С. Л. Ленков, Л. Б. Шнейдер.

Несмотря на большое количество исследований в данной области можно сделать вывод о том, что проблема психологических механизмов формирования и развития профессионализма субъекта труда еще не раскрыта в полной мере. В целях решения этой задачи необходимо создание интегративного подхода к профессионализму и профессиональной деятельности человека. Этот подход должен включать в себя достижения различных разделов психологии: психологии труда,

социальной психологии, психологии надежности, психологии профессионального здоровья и профессионального долголетия и др.

Существует новый концептуальный подход исследования проблем профессионализма, опирающийся на разработки инженерной психологии (В. А. Бодров, Г. С. Никифоров, Ю. К. Стрелков, Г. В. Суходольский и др.). Именно в инженерной психологии было выработано специфическое понимание профессионализма, в основе которого лежит сформированная в учении, труде и тренинге образно-понятийно-действенная модель сложной профессиональной деятельности.

Образная составляющая синтезирована из оперативных (быстро меняющихся) и неоперативных (относительно стабильных, константных) образов ситуаций, фрагментами которых являются образы цели, образы объекта и образы условия деятельности. Понятийная составляющая концептуальной модели состоит из названий объектов, субъектов, причинно-следственных и других отношений, из всего того, что можно выразить с помощью понятий, определений и др. Большинство образов внешних объектов человек может вербализовать – выразить в понятийно-словесной форме – т. е. большинство понятий имеет или может получить конкретно или абстрактно-образные аналоги. Конечно, далеко не все в деятельности профессионалов может быть вербализовано. Но вербализация, т. е. понятийно-словесное выражение для описания умений, необходима и для передачи профессионального опыта, и для последующего самоконтроля в деятельности. Третья составляющая концептуального подхода – действенность. Концептуальная модель реализуется в действиях субъекта и управляет ими. При этом действия, их цепочки и сочетания отображаются в концептуальной модели в виде образных и/или понятийных комплексов.

При оценке уровня профессионализма субъекта труда целесообразно выделять две группы критериев. Первая группа – внешние (объективные) критерии, ориентированные на оценку результативности выполнения профессиональной задачи. Вторая группа – внутренние, психологические критерии, характеризующиеся следующими показателями: а) профессионально важные качества, профессиональные знания, умения и навыки; б) профессиональная мотивация; в) профессиональная самооценка и уровень притязаний; г) способность к саморегуляции

и стрессоустойчивость; д) особенности профессионального взаимодействия; е) общая физическая тренированность.

Внешним индикатором профессионального роста субъекта профессиональной деятельности является повышение эффективности его труда. Для большинства видов профессиональной деятельности эффективность достаточно полно описывается аддитивной функцией, включающей следующие частные критерии: экономические, социальные, психологические и «клиентоцентрированные».

Л. М. Митина в своей работе [9] отмечает процесс ломки стереотипов традиционных форм профессионализации, определяет взаимосвязь профессионального и личностного развития, в основе которого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к творческой самореализации. Идеи целостности, единства личного и профессионального развития человека легли в основу разрабатываемой автором концепции, в которой фактором развития является внутренняя среда личности, ее активность, потребность в самореализации.

А. Р. Фонарев указывает на необходимость создания концепции профессионализации, выявления форм, в которых она происходит, в связи с потребностью совершенствования системы профессионального образования и прогнозирования успешности профессиональной карьеры. Он обосновывает необходимость выделения промежуточного уровня регуляции и обозначает ее как индивидуально-личностную, кроме известных психологической науке индивидуальной и личностной.

Интересный подход к исследованию личностного и профессионального развития в период зрелости предложен Н. В. Андреевым и С. Е. Пиняевой [10]. Авторы обращают внимание на то, что множество разработок по обсуждаемой проблеме объединены общей тенденцией в выборе подхода: развитие личности в разнообразных концепциях рассматривается в контексте взаимного влияния индивидуальных особенностей и социокультурной среды в процессе профессионализации.

Внешним признаком становления профессионализма является достижение субъектом труда высокой эффективности, качества и надежности труда, внутренним психологическим

признаком является сформированность концептуальной модели профессиональной деятельности (КМПД), которая обеспечивает субъекту совокупность профессиональных умений, необходимых для достижения высоких трудовых результатов.

Для овладения профессиональной деятельностью необходимо учиться, овладевая комплексом специальных теоретических знаний и практических навыков, в то время как относительно простые трудовые занятия не требуют длительной профессиональной подготовки и не предъявляют высоких требований к свойствам исполнителя. Нельзя не согласиться с Г. В. Суходольским, который пишет, что любой труд, занимаемый которым без подготовки или после кратковременной (от нескольких дней до нескольких месяцев) подготовки может любой здоровый, т. е. трудоспособный человек, должен быть отнесен к непрофессиональному труду.

Библиографический список

1. Бодаев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. — М.: Флинта; Наука, 1998. — 168 с.
2. Борисова Е. М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект : Дис. ... д-ра психол. наук. — М., 1995.
3. Деркач А. А., Зазыкин В. Г., Маркова А. К. Психология развития профессионала. — М., 2000.
4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. — Ростов н/Д : Феникс, 1996. — 512 с.
5. Кузьмина Н. В. Творческий потенциал специалиста: Акмеологические проблемы развития // Гуманизация образования. — 1995. — № 1. — С. 4–8.
6. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М., 1990.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма. — М., 1996.
8. Машин В. А. Профессионализация личности в зрелом возрасте (на материале деятельности операторов АЭС) : Дис. ... канд. психол. наук. — М., 1993.
9. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. — 1997. — № 4.
10. Пиняева С. Е., Андреев Н. В. Личностное и профессиональное развитие в период зрелости // Вопросы психологии. — 1998. — № 2. — С. 3–10.
11. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. — М.: Изд-во УРАО, 2002. — 160 с.
12. Пряхников Н. С. Мотивация трудовой деятельности : учебник для вузов. — М.: Академия, 2008. — 368 с.

СОСТОЯНИЕ ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПРОФЕССИЙ ЭКСТРЕМАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНОГО ОПЫТА УЧАСТИЯ В БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЯХ

В статье дается теоретическое и эмпирическое обоснование проецирования ценностно-смыслового содержания форм личностного опыта участия в боевых действиях на генез состояния психического выгорания представителей профессий экстремального профиля.

Ключевые слова: состояние психического выгорания, генез, личностный опыт участия в боевых действиях, фиксированная, потенциальная и оперативная формы, барьерность-реализуемость.

В современном мире большое число профессий предполагает деятельность специалистов в особых условиях, которые связаны с постоянным или эпизодическим действием на человека экстремальных ситуаций. Данная ситуация таит в себе либо вызов, угрозу жизнедеятельности человека, зачастую вызывает невосполнимые потери [1]. К экстремальным ситуациям, предъявляющим к людям требования, которые превышают их обычный адаптивный потенциал и в которых зачастую невозможна реализация стратегий совладания с жизненными трудностями и происходит деформация жизненных характеристик, относят ситуации боевых действий [1].

Перед представителями профессий экстремального профиля, переживших ситуативное экстремальное воздействие боевого действия, встает сложная задача смыслообразования, необходимость переосмысления трагического личностного опыта, который он приобрел на войне, корректировка всей системы ценностей, восприятий и самовосприятий [1]. Согласно Ш. Шварцу, ценности представляют собой мотивационные цели, которые служат руководящими принципами в их жизни. Если их существование не поддерживается человеком, не реализуется, то они постепенно теряются [3]. Изменения в ценностно-смысловой сфере приводят к возникновению неблагоприятных психических состояний, в том числе состоянию психического выгорания [8]. Следует отметить, что, несмотря на немалое количество работ, посвященных изучению отдельных форм профессиональной деформации у сотрудников, связанных с деятельностью в экстремальных условиях [7; 9], проблема изучения генеза состояния психического выгорания у представителей профессий экстремального профиля в контексте личностного опыта участия в боевых действиях является неразрабо-

танной, что и определяет одновременно и актуальность, и цель настоящего исследования.

Для реализации цели исследования на базе Отряда милиции специального назначения при УВД по Курской области, были обследованы сотрудники в количестве 82 человек, имеющие опыт участия в боевых действиях в количестве от 1 до 12 боевых командировок продолжительностью 3–4 месяца каждая. Средний возраст испытуемых составил $27,64 \pm 4,12$ лет. Градация выборки испытуемых осуществлялась с учетом критерия длительности личностного опыта участия в боевых действиях: 1–3 командировки (около 1 года), 4–6 командировок (около 2 лет), 7–12 командировок (около 3 лет).

Изучение генеза состояния психического выгорания у сотрудников отряда милиции специального назначения при УВД в контексте личностного опыта участия в боевых действиях осуществлялось в рамках факторного экспериментального плана с помощью методики В. В. Бойко [2], методики «Уровень соотношения Ценности и Доступности в различных жизненных сферах» Е. Б. Фанталовой [4], теста смысловых ориентаций Д. А. Леонтьева [6], а статистическая обработка результатов – с использованием пакета прикладных программ «STATISTIKA 6,0».

Методологическим основанием исследования выступили концепция личностного опыта [5], теория Н. Р. Салиховой об организации жизненного пространства личности [11], а также современные теоретические подходы и эмпирические исследования психического выгорания [7–10].

В соответствии с личностно-ориентированным подходом источником процесса развития личностного опыта являются фиксированные и оперативные формы [5]. Фиксированная форма (прошлый опыт) включает в себя важную информацию,

результат серьезного анализа событий, их оценки. Это объективная ценность, ставшая субъективной установкой, взглядом, убеждением, собственным выводом происходящего. Под оперативной формой понимают активизированную форму прошлого опыта. Это применения ценностных ориентаций, смыслов, убеждений в конкретной жизненной ситуации. Потенциальная форма личностного опыта представляет собой новые, обогащенные ценности, смыслы, убеждения [5].

В нашем исследовании под личностным опытом участия в боевых действиях понимаем набор событий, интегрирующих в себе пережитую ситуацию боевых действий. В качестве источника его генеза принимаем три формы: фиксированную, оперативную и потенциальную, соответственно их содержание определяем через личностные ценности и смыслы. А в качестве количественной и динамической характеристики форм личностного опыта участия в боевых действиях, по Н. Р. Салиховой [11], рассматриваем барьерность-реализуемость личностных ценностей, которая задается полярными смысловыми тенденциями согласования и рассогласования важности и доступности ценностей. Согласование выражается в том, что человек осуществляет то, что может реализовать в жизни, ценит то, что имеет, и понижает ценность того, что недоступно. Психометрическим индикатором этой тенденции является индекс реализуемости, определяемый как прямая корреляционная связь параметров важности и доступности ценности [11]. Рассогласование выражается в разнонаправленном изменении параметров важности и доступности ценности: недоступность ценности увеличивает, а высокая доступность понижает её важность, соответственно, реализуемое и доступное обесценивается, а недоступное кажется еще более ценным и важным. Количественно оно фиксируется через индекс барьерности, определяемый как прямая корреляционная связь важности ценности с разностью «важность-доступность» [11].

Психическое выгорание определяют как состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы и включающее в себя три составляющих: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений [10; 13]. В исследованиях состояния психического выгорания, посвященных соотносимости выраженности его фаз с длительностью профессиональной деятельности пред-

ставлены неоднозначные результаты [10; 12].

Изучение генеза состояния психического выгорания у сотрудников отряда милиции специального назначения при УВД в контексте личностного опыта участия в боевых действиях предусматривало реализацию следующих задач: анализ средних значений показателей состояния психического выгорания; изучения генеза состояния психического выгорания у сотрудников с различной длительностью личностного опыта участия в боевых действиях; изучение генеза состояния психического выгорания в контексте ценностно-смыслового содержания форм личностного опыта участия в боевых действиях.

Анализ средних значений показателей состояния психического выгорания у сотрудников отряда милиции специального назначения при УВД указал на наличие умеренного уровня выраженности, что свидетельствует о его возникновении: среднее значение показателя на фазе «напряжение» составило $\bar{X} = 45,33 \pm 22,93$, на фазе «резистенция» – $\bar{X} = 52,20 \pm 24,50$, $\bar{X} = 37,24 \pm 23,22$ отмечалось на фазе «истощение».

Изучение генеза состояния психического выгорания у сотрудников отряда милиции специального назначения при УВД с различной длительностью личностного опыта участия в боевых действиях указало на следующие тенденции (табл.1).

В целом динамика всех трёх фаз состояния психического выгорания представлена однонаправленным характером в пределах уровня регистрируемых значений: с увеличением длительности личностного опыта участия в боевых действиях от 1 года до 2 лет отмечается увеличение средних значений показателей; от 2 до 3 лет – некоторое их уменьшение. Выявленная достоверность различий в уровнях выраженности показателей состояния психического выгорания на фазах «напряжение» и «резистенция», «резистенция» и «истощение» у сотрудников отряда милиции специального назначения при УВД на всех этапах длительности личностного опыта участия в боевых действиях указывает на несоотнесимость фаз с этапами его длительности, что в свою очередь позволяет выдвинуть предположение о проецировании на генез состояния психического выгорания ценностно-смыслового содержания форм.

Таблица 1

Значения средних тенденций и результаты значимости различий показателей состояния психического выгорания сотрудников отряда милиции специального назначения при УВД с различной длительностью личного опыта участия в боевых действиях (критерий U-Манна-Уитни, $\alpha = 0,05$; $U_{\text{эмп}} < U_{\text{кр}}$)

№ п/п	Этапы длительности	Фаза «напряжение» (1)		Фаза «резистенция» (2)		Фаза «истощение» (3)		1–2		2–3	
		Хср. $\pm \delta$	Качественный	Хср. $\pm \delta$	Качественный	Хср. $\pm \delta$	Качественный	$U_{\text{эмп}}$	ρ	$U_{\text{эмп}}$	ρ
1	около одного года	45,00 \pm 17,02	В стадии формир.	51,98 \pm 24,93	В стадии формир.	37,24 \pm 23,85	В стадии формир.	437,5*	0,000	552,5*	0,003
2	около двух лет	47,69 \pm 22,36	В стадии формир.	55,15 \pm 22,88	В стадии формир.	37,85 \pm 21,50	В стадии формир.	89,5*	0,003	104,5*	0,010
3	около трёх лет	42,58 \pm 30,31	В стадии формир.	49,70 \pm 26,03	В стадии формир.	37,65 \pm 24,65	В стадии формир.	69,5*	0,0004	99,0*	0,006

* – значимость различий

Кроме того, у сотрудников отряда милиции специального назначения при УВД генез состояния психического выгорания представлен следующей последовательностью фаз: «истощение» – «напряжение» – «резистенция» у сотрудников с длительностью личного опыта участия в боевых действиях около 1 года (табл. 1). Следовательно, истощение психоэмоциональных ресурсов и психическое выгорание не связано с напряженными условиями профессиональной деятельности, что свидетельствует о дискретном и скачкообразном характере его генеза и проецировании ценностно-смыслового содержания форм личного опыта участия в боевых действиях на его генез.

Сравнительный анализ частот выборов приоритетных ценностей сотрудниками отряда милиции специального назначения при УВД с различным опытом участия в боевых действиях позволяет выделить следующую тенденцию: если у сотрудников с небольшим опытом участия в боевых действиях около 1 года на приоритетные позиции выходят такие ценности, как «активная деятельная жизнь», «интересная работа», «счастливая семейная жизнь», представляющие его потенциальную форму, характеризующуюся освоением новой социальной ситуации, экстремальными условиями профессиональной деятельности и появлением новых, обогащенных ценностей, смыслов и убеждений, то у лиц с длительностью личного опыта участия в боевых действиях около 3 лет можно

наблюдать следующую доминирующую триаду ценностей: «активная деятельная жизнь», «уверенность в себе» и «здоровье». Таким образом, в структуре ценностей сотрудников отряда милиции специального назначения при УВД, длительность личного опыта участия в боевых действиях которых составила около 3 лет, особую значимость приобретают второстепенные на предшествующих этапах «уверенность в себе» как свобода от внутренних противоречий и «здоровье», определяющие содержание его фиксированной и оперативной форм.

Результаты сравнительного анализа барьерности-реализуемости личностных ценностей у сотрудников отряда милиции специального назначения при УВД с различной длительностью личного опыта участия в боевых действиях указал на наличие следующих тенденций. В роли реализуемых ценностей, то есть важных и доступных, выступает «уверенность в себе» как свобода от внутренних противоречий (индекс реализуемости $rs = 0,78^{**}$) у «выгорающих» сотрудников с длительностью личного опыта участия в боевых действиях около двух лет. У лиц, подвергшихся непродолжительному воздействию ситуации боевых действий (около 1 года), обесценились «здоровье» (индекс барьерности-реализуемости $rs = 0,68^{**} - 0,83^{**}$) и «красота природы и искусства» (переживание прекрасного: $rs = 0,80^{**} - 0,81^{**}$), у сотрудников, подвергшихся её более продолжительному воздействию (около 2 лет), – «творчество» ($rs = 0,85^{**} - 0,64^{**}$), около

3 лет – «уверенность в себе» ($r_s = 0,68^{**} - 0,70^{**}$). Для всех «выгорающих» сотрудников, независимо от длительности личностного опыта, очень важны и недоступны такие ценности, как «наличие хороших и верных друзей» ($r_s = 0,74^{**}$; $r_s = 0,78^{**}$; $r_s = 0,80^{**}$), «познание» ($r_s = 0,73^{**}$; $r_s = 0,76^{**}$; $r_s = 0,60^{**}$), «свобода» ($r_s = 0,63^{**}$; $r_s = 0,64^{**}$; $r_s = 0,67^{**}$), «счастливая семейная жизнь» ($r_s = 0,78^{**}$; $r_s = 0,76^{**}$; $r_s = 0,82^{**}$).

Сравнительный анализ средних значений показателей состояния психического выгорания в группах сотрудников отряда милиции специального назначения при УВД с различной длительностью личностного опыта участия в боевых действиях и крайне низким и высоким значениями индекса барьерности указал на значимость различий всех трёх фаз у сотрудников, чей личностный опыт составил около 2 лет (U эмп. = 4,0 при $r = 0,037$; U эмп. = 2,0 при $r = 0,019$; U эмп. = 2,5 при $r = 0,021$), а также около 3 лет (U эмп. = 2,0 при $r = 0,033$; U эмп. = 2,0 при $r = 0,033$; U эмп. = 2,0 при $r = 0,033$). Полученные результаты свидетельствуют о проецировании ценностно-смыслового содержания фиксированной и оперативной форм личностного опыта как результата серьезного анализа событий боевых действий и их оценки на генез состояния психического выгорания сотрудников отряда милиции специального назначения при УВД.

Изучение взаимосвязей смысложизненных ориентаций с показателями фаз состояния психического выгорания у всех сотрудников отряда милиции специального назначения при УВД зафиксировало корреляционные взаимосвязи сильной степени выраженности и отрицательной направленности всех фаз состояния психического выгорания с показателем осмысленности жизни (около 1 года: с фазой «напряжение»: $r_s = -0,76^{**}$; с фазой «резистенция»: $r_s = -0,90^{**}$; с фазой «истощение»: $r_s = -0,88^{**}$; около 2 лет: $r_s = -0,80^{**}$; $r_s = -0,88^{**}$; $r_s = -0,88^{**}$; около 3 лет: $r_s = -0,94^{**}$; $r_s = -0,83^{**}$; $r_s = -0,97^{**}$ соответственно). Таким образом, неадекватная ситуации осмысленность жизни, деформированное её восприятие проецируются на генез состояния психического выгорания сотрудников отряда милиции специального назначения при УВД.

Следовательно, изучение генеза состояния психического выгорания у представителей профессий экстремального профиля в контексте личностного опыта участия в боевых действиях позволило сформулировать вывод о проециро-

вании ценностно-смыслового содержания его форм на генез состояния психического выгорания, что служит основанием для организации коррекционно-профилактических мероприятий по оказанию им квалифицированной психологической помощи.

Библиографический список

1. Абдурахманов Р. А. Психологические проблемы послевоенной адаптации ветеранов Афганистана // Психологический журнал. – М., 1992. – Т. 13. – № 1. – С. 131–134
2. Бойко В. В. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. – СПб.: Питер, 1999. – 105 с.
3. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – СПб.: Речь, 2004. – 70 с.
4. Клиническая психология в социальной работе / под ред. Б. А. Маршнина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 224 с.
5. Ледяева И. Л. Личностный опыт как один из факторов формирования социально-активной личности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://rspu.edu.ru/rspu/science/conferences/conference_ped/ledieva.doc
6. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций. – М.: Смысл, 1992. – 16 с.
7. Малышев И. В. Взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания и социально-психологических характеристик личности в экстремальных условиях профессиональной социализации: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Саратов, 2010. – 22 с.
8. Муштаева Н. В. Эмоциональное выгорание как фактор деформации ценностно-смысловой сферы личности в условиях экстремальных ситуаций: Дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2007. – 177 с.
9. Недуруева Т. В. Социально-психологические детерминанты профессионально-личностных деформаций представителей профессий групп риска: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Курск, 2007. – 22 с.
10. Орёл В. Е. Орёл В. Е. Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания: Дис. ... д-ра психол. наук. – Ярославль, 2005. – 449 с.
11. Салихова Н. Р. Жизненное пространство личности в зависимости от барьерности или реализуемости ценностей // Известия Тульского государственного университета. Серия «Психология». – 2006. – Вып. 6. С. 149–165.
12. Baker M., North D., Smith D. Burnout, sense of coherence and sources of salutogenesis in social work // Psychology: J. of Human Behavior. – 1997. Vol. 34(1). – P. 22–26.
13. Maslach C., Jackson S. E. Patterns of burnout among a national sample of public contact workers // Journal of Health and Human Resources Administration. – 1984. – Vol. 7. – P. 189–212.

**ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ
СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ**

В статье рассмотрено содержание психолого-педагогического сопровождения социальных работников, осуществляющих деятельность в чрезвычайных ситуациях, дан анализ диагностических данных, показывающих результативность проведенной работы.

Ключевые слова: социальные работники, чрезвычайная ситуация, психолого-акмеологическое сопровождение, стресс.

Социальная работа в экстремальных ситуациях, как системная совокупность требований, предъявляемых к социальному работнику, охватывает комплекс конкретных практических действий при оказании правовой, экономической, психологической помощи. Работа в таких условиях неизменно сопровождается стрессом, когда у специалиста возникает острый внутренний конфликт между жесткими требованиями, которые налагает на него ответственность, и объективной невозможностью их выполнить.

В области практической психологии и акмеологии существуют средства, помогающие успешно справляться с негативными состояниями и актуализировать возможности дальнейшего профессионального продвижения. Среди них наиболее часто используемыми можно назвать систему тренинговой работы, профессиональное консультирование, психолого-педагогическое просвещение, различные формы психотерапии и т. д. Наиболее эффективным для использования в процессе осуществления деятельности в чрезвычайных ситуациях социальными работниками нам представляется *психолого-акмеологическое сопровождение*.

Сопровождение – это особая форма осуществления пролонгированной социальной и психологической помощи, которая предполагает поиск скрытых ресурсов развития человека, опору на его собственные возможности (Ю. В. Слюсарев, 1992; М. Р. Битянова, 1997; Н. Г. Осухова, 2001). Понятие *сопровождение* близко таким понятиям, как *содействие*, *совместное передвижение*, *помощь одного человека другому в преодолении трудностей*. Идеи сопровождения в наибольшей степени соответствуют прогрессивным идеям отечественной психологии, педагогики и социальной работы.

Выбрав психолого-акмеологическое сопровождение личностно-профессионального развития как форму работы со специалистами социальной сферы, осуществляющими свою деятельность в условиях чрезвычайных ситуаций (ЧС), мы подразумевали *специально организованный процесс взаимодействия социального работника, руководства, психологов. Его целью выступала актуализация у соцработников дополнительных личностных и профессиональных возможностей, способностей, резервов, позволяющих найти новые пути выхода из затруднительных проблемных ситуаций, повысить профессионализм*.

Для достижения данной цели в контексте реализованного нами психолого-акмеологического сопровождения было организовано пространство, в котором соцработники могли проанализировать собственное профессиональное состояние, отразить профессиональный опыт и наметить новые пути личностно-профессионального развития, увидеть процесс своей деятельности в целом и превратить собственное личностно-профессиональное развитие в предмет практического преобразования.

В работе над составлением и реализацией программы мы руководствовались следующими принципами психолого-акмеологического сопровождения: *принцип индивидуального подхода к человеку* (поиск его внутренних ресурсов и опора на них); *принцип реальности*, согласно которому необходимо подвести соцработника к принятию необратимости трудных жизненных ситуаций; *принцип реалистичности*, согласно которому психолог не берет на себя задачи «переделать клиента» и «обеспечить ему жизненное благополучие» (он лишь помогает ему преодолеть «разрывы жизни», перейти пустыню отчуждения от себя

и мира и принять ответственность за свою жизнь); *принцип события*, согласно которому в сопровождении акцент ставится на создание пространства совместного бытия, в условиях которого человек осознает и перестраивает себя в своих отношениях с миром (субъективный образ мира), и осваивает продуктивные способы взаимодействия с людьми и социальными структурами, а не на воздействие (Н. Г. Осухова, 2005).

Психолого-акмеологическое сопровождение в нашем исследовании было основано на процессуальном анализе, определении динамики, состоящей из стадий, ступеней и шагов, как на каждой встрече с социальными работниками, так и на всем его протяжении. Оно обязательно предполагало:

1. Осознание не только внешних, но и внутренних причин негативного состояния работников социальных служб.

2. Освоение индивидуальной системы адекватных средств преодоления негативных состояний. Умение справляться с ними, с агрессией, чувством брезгливости, раздражительностью: умение не реагировать эмоционально на открытую провокацию со стороны клиентов, не принимать её на свой счет. Особое внимание обращалось на формирование защитных механизмов у каждого соцработника. Как правило, это удавалось сделать только с помощью серии тренинговых групп, так как основные защитные механизмы формируются при осознании и принятии целей, методов, своей роли (и её границ), концепции помощи в чрезвычайной ситуации. Каждый должен был ответить на вопросы: «Что я делаю?», «Кто я такой?», «Зачем я помогаю?», «Как?».

3. Развитие у соцработников ценностного отношения к происходящему.

4. Эффективное и планомерное овладение соцработниками необходимыми жизненными стратегиями и тактиками поведения.

5. Совместное составление и принятие соцработниками личного профессионального плана, являющегося важным регулятором профессионализации личности, обобщая их представления о целях и перспективах профессиональной деятельности, основных этапах, путях и средствах её эффективности и продуктивности, возможных препятствиях и способах преодоления профессиональных трудностей и кризисов.

6. Преодоление дезинтегрированного сознания (то есть вытеснение так называемых «мотивов ложной самоактуализации», которые порождают

несбыточные цели, мечты в ущерб стабильной целостности человека).

7. Становление и поддержка активной профессиональной позиции. В связи с тем, что наличие четкой и осознанной жизненной перспективы дает человеку мощные стимулы к творчеству, рождает оптимистическое мироощущение, формирует интерес к будущему как полю самореализации. В работе по формированию личностно- и социально-значимых стратегий профессиональной деятельности большое значение имело использование биографического метода, так как он побуждает человека к анализу своей жизни, деятельности, планов на будущее, позволяет корректировать жизненную программу.

8. Развитие готовности к постоянному самоизменению, лабильность установок и корректировки жизненных и профессиональных ценностей.

9. Знание собственной индивидуальности и использование её в профессиональной жизни. Мы учитывали, что профессиональный и личностный сценарии социального работника тесно взаимосвязаны. Карьера – это сознательно выбранный и реализуемый соцработником путь профессионального продвижения к намеченному статусу, что обеспечивает профессиональное и социальное самоутверждение в соответствии с уровнем его квалификации. Не исключалось в работе и влияние на карьеру внешних факторов: профессиональной среды, типа профессиональной организации, случайности и т. д.

Программа психолого-акмеологического сопровождения личностно-профессионального развития социальных работников содержала в себе следующие мероприятия:

1. *Создание рабочей группы из руководящего состава.*

В рамках программы с 29 мая по 4 июня 2005 г. рабочая группа из 15 социальных работников – руководителей различных подразделений Управления социальной защиты населения администрации города Беслан и аналогичных специалистов из Владикавказа прибыла в Москву с целью проведения специальных реабилитационных и образовательных мероприятий.

2. *Тренинг «Точка опоры» в Москве.*

Цель: дать возможность участникам осознать, что произошло с ними, как трагедия повлияла на их жизнь.

Задачи: диагностика состояния участников; обучение приёмам саморегуляции; предоставление и реализация возможности встраивания

чрезвычайной ситуации в контекст собственной жизни участников и осознания значимости проводимой работы, обоснование её необходимости для социальных работников Беслана.

3. *Круглый стол «Социально-психологическая помощь социальным работникам Беслана»* проходил после тренинга «Точка опоры».

По его результатам были вынесены следующие предложения: 1) разработать и провести программу подготовки социальных работников к экстремальной ситуации с учетом культурных особенностей; 2) создать тесное профессиональное сообщество, где социальному работнику окажутся поддержка на разных уровнях; 3) провести подготовку к первому сентября.

4. *Тренинг «Точка опоры» в Беслане.*

Цель: дать возможность участникам осознать, что произошло с ними, как трагедия повлияла на их жизнь.

Задачи: диагностика состояния участников; предоставление и реализация возможности построить чрезвычайную ситуацию в контекст собственной жизни участников тренинга; обучение приемам саморегуляции.

5. *Семинар-практикум «Профилактика профессионального выгорания».*

Работа семинара в городе Владикавказ предполагала реализацию двух стратегических целей: обучающих и развивающих.

Обучающие цели: сформировать у участников семинара представление о синдроме профессионального выгорания, необходимые для его диагностики и самодиагностики, а также проектирования работы по профилактике профессионального выгорания и оказания первичной помощи; освоить методы и приемы профилактики профессионального выгорания, самопомощи и помощи коллегам на ранних стадиях выгорания. Кроме того, предполагалось обучение участников группы умению описания cases (случаев) из собственной практики оказания помощи клиентам - в трудной жизненной или в ситуации преодоления последствий ЧС (в соответствии с целями и задачами проекта); обучение методике проектирования и проведения тренинга или семинара-практикума «Профилактика профессионального выгорания» с социальными работниками своего региона.

Личностно-развивающие цели: стимулирование внутренней работы участников семинара, направленной на осознание собственных психологических особенностей (как способствующих

профессиональному выгоранию, так и позволяющих предупредить развитие этой профессиональной деформации); «оживление» жизненных ресурсов и принятие позиции «ответственности и заботы о себе и других»; выделение членов группы с развитым СЭВ и восстановление их связи с самими собой и другими людьми.

6. *Организация клуба социальных работников.*

Клуб был создан в 2005 году при Центре дневного пребывания граждан пожилого возраста и инвалидов во Владикавказе под патронажем регионального отделения Общероссийской общественной организации «Союз социальных педагогов и социальных работников России» в Республике Северная Осетия-Алания при организационно-технической, методической и финансовой поддержке Министерства труда и социального развития Республики Северная Осетия-Алания.

Клуб – это место, где социальные работники могут овладеть навыками преодоления стрессов, депрессивных состояний и повышенной тревожности, выявлять наличие или отсутствие синдрома профессионального выгорания, работая в условиях чрезвычайных ситуациях и не только, а также проходить курс реабилитации и оздоровления с целью сохранения их профессионального долголетия и социально-психологической устойчивости. Обустройство и оснащение Центра позволяет обеспечить деятельность Клуба социальных работников на высоком материально-техническом и кадровом уровне.

Система отбора для прохождения курса реабилитации социальных работников включает анкетирование, тестирование по следующей *тематике*: 1) психологическое состояние и 2) соматическое состояние.

Критерии: тревожность; психосоматические и психовегетативные нарушения; раздражительность; снижение самооценки; повышенная раздражительность на мелкие события; злоупотребление алкоголем, применение психотропных и наркотических средств; обострение хронических заболеваний; увеличение частоты простудных и инфекционных заболеваний; рост числа нерабочих дней в связи с болезнью.

8. *Круглый стол «Социальная работа в чрезвычайных ситуациях».*

В сентябре 2005 года по итогам проделанной работы был организован круглый стол «Социальная работа в чрезвычайных ситуациях»,

который состоялся во Владикавказе с участием представителей Союза социальных педагогов и социальных работников, руководителей и специалистов социально-психологических служб Владикавказа, а также заинтересованных министерств и ведомств, оказывающих помощь пострадавшим в результате трагедии.

9. В 2006 году была осуществлена **подготовка и выпуск сборника: Помощь помощникам: социально-психологическое сопровождение социальных работников**: научно-методический сборник статей. – М.: Амиго-пресс, 2006. В сборник вошли статьи всех участников программы, в том числе и автора данной работы.

10. В 2007 году началась реализация **проекта «Повышение эффективности работы жещин – социальных работников, пострадавших от стихийных бедствий или других чрезвычайных ситуаций»**.

Главная задача – обеспечить социальным работникам благоприятные условия для эффективной профессиональной и общественной деятельности в условиях чрезвычайной ситуации, научить их предотвращать конфликты и грамотно справляться со стрессом. Прежде всего, это касается женщин – социальных работников, которые по роду своей деятельности предоставляют населению социальные, психологические и медицинские услуги.

11. В рамках программы был проведен ряд **тренингов для тренеров**.

Тренинги – мероприятия, проводимые в рамках проекта, предполагающие обучение специалистов методам поддержки социальных работников и самоподдержки, саморегуляции и подготовка специалистов, которые могут самостоятельно провести такой тренинг.

Участники: психологи и заведующие центрами социальной помощи.

Основная цель тренинга – подготовка специалистов, которые могут оказывать поддержку другим, обучая методикам и навыкам социально-психологической работы в кризисных ситуациях, передавая информацию о причинах, проявлениях и профилактике профессионального выгорания и. Проект предполагает проведение *двух тренинговых сессий* в каждом из регионов проекта. Первый тренинг посвящен работе с синдромом профессионального выгорания, а второй – работе в кризисных ситуациях. Тренинг предполагает активное вовлечение в проект

специалистов, которые будут практиковать и передавать другим полученные знания.

12. Проведение фокус-групп в 2008–2009 гг.

Фокус-группа – мероприятие, проводимое в рамках программы, направленное одновременно на передачу и сбор информации, а также на обмен опытом участников. Фокус-группа также является методом измерения эффективности проводимых мероприятий по поддержке социальных работников и общей обстановки в регионе – осведомленности, методов самоподдержки, специфики влияния чрезвычайных ситуаций в регионе на работу и общее состояние специалистов помогающих профессий

Цель фокус-группы – информирование участников об эффективных технологиях работы в чрезвычайных ситуациях и профилактике профессионального выгорания у специалистов социальной сферы и сбор информации об опыте работы в ЧС и по профилактике профессионального выгорания.

13. Проведение **круглых столов «Менеджмент в условиях чрезвычайных ситуаций», «Процесс переживания горя и поддержка пострадавших», «Синдром «профессионального выгорания» социальных работников: симптомы и профилактика»**.

Цели: создание условий для обмена информацией специалистов разных областей (мультимедийный подход); обобщение информации из разных источников и установление четкой позиции и функций социального работника во избежание выполнения чужих обязанностей; рассмотрение модели обеспечения поддержки социальным работникам.

Программа социально-психологической помощи и психолого-акмеологического сопровождения личностно-профессионального развития реализовывалась посредством использования активных методов совместной работы с клиентами. Среди них можно назвать такие техники, упражнения и приемы, которые применялись в работе, как упражнение самопомощи, телесно-ориентированная терапия, арттерапия, эриксоновский гипноз, психосинтез, символдрама, нейро-лингвистическое программирование.

Изменения в личностно-профессиональном развитии социальных работников в результате реализации программы психолого-акмеологического сопровождения были изучены в ходе постдиагностики. Применялись те же диагностические

методики, которые использовались до начала реализации программы. Дополнительно была проведена только проективная рисуночная методика «Жизненный путь» (И. Л. Соломин). Полученные на «До» и «После» этапах результаты были подвержены сравнительному анализу посредством критерия U-Манна-Уитни.

Сравнение средних показателей самоактуализационного теста показало положительную динамику по всем его критериям. Однако статистически достоверные различия отмечены только по *сензитивности к себе, принятию агрессии и креативности*. То есть, статистически доказано улучшение средних показателей сензитивности к себе (с $X_{ср} = 44,8$ до $X_{ср} = 47,4$), принятия агрессии (с $X_{ср} = 41,2$ до $X_{ср} = 45,0$) и креативности (с $X_{ср} = 44,9$ до $X_{ср} = 47,9$).

Данные подтвердили, что социальные работники, участвовавшие в реализации программы психолого-акмеологического сопровождения их личностно-профессионального развития, стали больше отдавать себе отчет в своих потребностях и чувствах, лучше их ощущать и рефлексировать, более конструктивно понимать и принимать своё раздражение, гнев и агрессивность, что позволило проявлять свою творческую направленность. Это стало возможным преимущественно за счет увеличения числа испытуемых со средним уровнем выраженности данных критериев и снижением процентного соотношения по низким уровням.

Перечисленные изменения в отдельных параметрах самоактуализации обусловили соответственно положительную динамику в распределении испытуемых по уровням её выраженности. Что было обеспечено уменьшением числа соцработников с низким уровнем её развития (57% до прохождения программы и 27% после) за счет их перехода в подгруппу со средним уровнем (соответственно с 34% до 65%). Тогда как число испытуемых с высоким уровнем выраженности самоактуализации осталось неизменным (8%).

Также положительная динамика в результатах социальных работников была выявлена и при повторной диагностике особенностей их мировосприятия и мироотношения, то есть по критериям методики «Смыслжизненные ориентации» (цели, процесс и результативность жизни, локус контроля, локус контроля – жизнь и общий ОЖ). Однако статистически достоверные различия были выявлены по *целям жизни* и по *общему ОЖ*.

Большее количество социальных работников стали определяться с целями и перспективами жизни, конкретизировать их для себя и вербализировать, у них возрос интерес к жизни, удовлетворенность самореализацией, понимание и расширение возможности свободы выбора в конструировании и управлении своей жизнью, которая стала более эмоционально насыщенной.

Повторная диагностика преобладающих механизмов психологической защиты, используемых испытуемыми для выхода из чрезвычайных ситуаций, и сравнение её результатов со средними показателями, полученными на первом этапе экспериментального исследования, показали положительную динамику в активизации ими *отрицания реальности и проецирования*. А также отрицательную динамику в использовании таких защитных механизмов, как *компенсация, вытеснение и рационализация*.

Результаты по методике Т. Лири показали статистически достоверное *снижение проявления агрессивного типа* взаимодействия социальных работников с окружающими от $X_{ср} = 6,8$ до $X_{ср} = 5,7$. Что, в свою очередь, опосредовало значительное улучшение среднего показателя по такому фактору, как *дружелюбие* (от $X_{ср} = 8,0$ до $X_{ср} = 9,83$). Средние показатели по всем остальным типам взаимоотношений с окружающими демонстрируют улучшение общей картины профессиональной и личной коммуникации социальных работников. То есть, можно сказать, что они в целом стали менее авторитарны, эгоистичны, подозрительны и зависимы в установлении и поддержании социальных контактов. Что, однако, статистически достоверно утверждать нет возможности.

Результаты повторного проведения методики «SCL-90» подтвердили статистически достоверную положительную динамику почти по всем критериям, кроме соматизации, которая была более выражена у социальных работников, имевших заложниками кого-либо из родных, знакомых и т. д. А также кроме фобической тревожности, средний показатель которой увеличился. Так у социальных работников, прошедших программу психолого-акмеологического сопровождения их личностно-профессионального развития, стали *менее выраженными обесценивание* (с $X_{ср} = 1,61$ до $X_{ср} = 1,14$), *межличностная сензитивность* (с $X_{ср} = 1,83$ до $X_{ср} = 1,05$), *тревожность* (с $X_{ср} = 1,14$ до $X_{ср} = 1,0$), *враждебность*

(с $X_{\text{ср}} = 1,8$ до $X_{\text{ср}} = 0,76$). А также *паранойальные тенденции* (с $X_{\text{ср}} = 1,72$ до $X_{\text{ср}} = 0,87$), *психотизм* (с $X_{\text{ср}} = 1,0$ до $X_{\text{ср}} = 0,72$) и в целом *индекс тяжести* (с $X_{\text{ср}} = 1,33$ до $X_{\text{ср}} = 1,02$).

В процентном соотношении по этим критериям положительные изменения произошли за счет уменьшения числа испытуемых с высоким их уровнем и снижению степени их выраженности до средней или низкой степени. Полученные результаты показали в целом оптимизацию психоэмоционального состояния социальных работников, об этом же свидетельствуют и данные проведенной проективной рисуночной методики «Мой жизненный путь».

Сравнительный анализ выраженности синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) у социальных работников до и после реализации программы социально-психологической помощи показал снижение средних показателей почти по всем его симптомам. Однако статистически достоверно разница подтвердилась по таким симптомам, как *неудовлетворенность собой* ($X_{\text{ср}} = 20,1$ до и $X_{\text{ср}} = 12,0$ после реализации программы помощи), *неадекватное избирательное эмоциональное реагирование* (соответственно $X_{\text{ср}} = 11,0$ и $X_{\text{ср}} = 7,3$), *эмоционально-нравственная дезорганизация* ($X_{\text{ср}} = 14,5$ и $X_{\text{ср}} = 9,1$), *редукция профессиональных обязанностей* ($X_{\text{ср}} = 10,0$ и $X_{\text{ср}} = 7,3$), *психосоматические и психовегетативные нарушения* ($X_{\text{ср}} = 5,3$ и $X_{\text{ср}} = 3,5$). Испытуемые стали более уверены в себе, организованы и эмоциональны (при этом эмоции стали соответствовать ситуациям и воздействующим факторам), ответственны по отношению к своим профессиональным обязанностям, стали задумываться о профессиональном росте и совершенствовании. Кроме того, у них наблюдалась большая эмоциональная включенность, ранее упоминаемая эмоциональная децентрация, о чем свидетельствует статистически достоверное отличие по симптому *эмоциональная отстраненность* ($X_{\text{ср}} = 12,1$ и $X_{\text{ср}} = 14,0$). Кроме наблюдения данные изменения подтверждались содержанием сочинений и рисунков испытуемых.

Выше указанные изменения в симптомах СЭВ обусловили и преобразования в его фазах. Так снизились в целом средние показатели *напряжения* у социальных работников ($X_{\text{ср}} = 48,1$ и $X_{\text{ср}} = 33,0$), что, в свою очередь, опосредовало возможность меньшего сопротивления различным стрессовым факторам, то есть изменился

показатель *резистенции* в сторону снижения ($X_{\text{ср}} = 50,0$ и $X_{\text{ср}} = 35,0$). Это стало возможным в определенной степени за счет возросшей эмоционально-нравственной организации и самообладания, активизируемых защитных механизмов, снижения тревожности и переживания психотравмирующих обстоятельств и т. д. Однако нельзя в данном случае не отметить фактор времени. Все факторы в совокупности обусловили снижение общего уровня синдрома эмоционального выгорания или *итоговый его показатель* от $X_{\text{ср}} = 133,0$ до $X_{\text{ср}} = 100,0$ баллов.

Качественный сравнительный анализ фаз СЭВ также показал улучшение общего эмоционального состояния социальных работников, так как выявил отсутствие испытуемых со сформированным напряжением, резистенцией и истощением на момент окончания реализации всех мероприятий по программе социально-психологической помощи работникам социальной сферы. Тогда как на первом этапе такие испытуемые были отмечены: со сформированным напряжением 26,7%, резистенцией 33,3 и истощением 20%. Как видно из диаграммы 13, изменились также и все остальные показатели фаз в сторону более благоприятного эмоционального самочувствия испытуемых.

Проследив результаты экспериментальной работы, можно сделать следующие выводы.

1. Современное состояние проблемы личностно-профессионального развития специалистов, работающих в экстремальных условиях, характеризуется разнообразием определений и теоретических подходов, отсутствием единства, нерешенностью практических задач психолого-акмеологического сопровождения лиц, принимающих участие в ликвидации последствий ЧС, недостаточностью изучения их социально-психологических последствий у лиц помогающих профессий, в частности у социальных работников.

2. Полученные сравнительные данные позволяют констатировать возможность оптимизации личностно-профессионального развития социальных работников посредством использования социально-психологических методов воздействия на их психику (тренинговые сессии, психотерапевтические методы: телесная терапия, арттерапия, музыкотерапия и т. д., консультации, совместные обсуждения, НЛП, символдрамы и др.). Использование этих методов направлено на личностную, эмоциональную, мотивационную

и коммуникативную сферы участников программы оказания социально-психологической помощи в их профессионализации и совершенствовании в контексте работы в экстремальных ситуациях. Об этом же свидетельствуют и результаты наблюдения за ними в ходе реализации программы.

3. В тоже время в контексте оптимизации эмоционального состояния работников социальной сферы, принимавших участие в ликвидации последствий ЧС, значение имеет и фактор времени. То есть с течением времени у людей, попавших в ЧС, снижается уровень тревожности, фобических реакций, враждебности, эмоциональной напряженности и т.д. Но, не смотря на это, существует острая необходимость в реализации психологической помощи социальным работникам в силу специфики их профессии – высокой моральной ответственности, постоянными контактами с клиентами и их проблемами, возможным наслоением эмоционального напряжения, вплоть до истощения, с каждой последующей стрессовой ситуацией.

Библиографический список

1. Александровская Э. М., Кокуркина Н. И., Куренкова Н. В. Психологическое сопровождение школьников. – М. : Изд. центр «Академия», 2002.

2. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С 3–18.

3. Асеева И. Н. Взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания и стратегий преодоления стресса у социальных работников : Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Самара, 2007.

4. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. – М. : Совершенство, 1997.

5. Бодалёв А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М., 1998.

6. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 1–5. Кн. 4: Развитие ценностной сферы профессионала. – М. : Изд. РАГС, 2001.

7. Марасанов Г. И. Социально-психологический тренинг. – М., 2001.

8. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – Т. 1. – № 2. – С. 15.

9. Осухова Н. Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях. – М., 2005. – С. 70.

10. Психология экстремальных ситуаций : хрестоматия. – М., 2000.

11. Рудестам К. Групповая психотерапия. – М., 1993.

12. Слюсарев Ю. В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности : Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1992.

УДК 159.99

Зверякова Светлана Витальевна

Вологодский государственный педагогический университет
ZSVSVETA@mail.ru

ВЛИЯНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ НА ХАРАКТЕР ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ С УЧАЩИМИСЯ

В работе рассматривается проблема индивидуализации деятельности учителя в различных аспектах, основное внимание уделяется анализу индивидуального стиля деятельности учителя (рассматриваемого в аспекте деятельностного подхода), и прежде всего по отношению к сфере межличностного общения.

Ключевые слова: *Индивидуальная деятельность учителя, компоненты педагогической деятельности, дифференциация обучения, стили профессиональной деятельности, уровни общительности.*

В практике своей работы учитель неизбежно сталкивается с проблемой самооценки своих профессиональных усилий в воздействии на личность ученика, вообще людей, с которыми он общается. Учитель должен учитывать большое количество факторов, оценивая не только

себя, но и своего партнера в общении. Ведь для того, чтобы оценить возможности своих усилий (эффективность педагогического воздействия), необходимо особенно хорошо знать качества тех, с кем имеешь дело, общаешься. Следует отметить, что воспитательную деятельность

в общении учитель может осуществить лишь тогда, когда он хорошо знает потребности, интересы, желания, жизненный опыт, информированность и вообще характер тех, с кем он постоянно работает. Сегодня педагогическая работа уже не может строиться только на интуиции, она должна проводиться на основе и с помощью глубоких и обстоятельных исследований личности каждого конкретного человека. Сбор и систематизация разнообразной информации (сведений) о каждой конкретной личности человека через регулярные беседы, наблюдения за ним в разных практических ситуациях жизнедеятельности позволяют выявить те или иные положительные и отрицательные его свойства и тем самым облегчить учителю восприятие этого человека (ученика), оптимизировать контакты с ним, а значит — усилить и постоянно совершенствовать процессы обучения и воспитания. Не следует забывать, что отрицательная информация порой может оказывать на мнение о человеке гораздо большее влияние, чем положительная, заглушая все разумные доводы, формировать стойкое предубеждение против данного человека. Именно поэтому необходимы взвешенные оценки всего диапазона качеств личности человека, чтобы общение всегда основывалось на наиболее полной и достоверной информации, объективном знании о человеке. Только тогда, когда он будет владеть разносторонней информацией о своем ученике, он сможет свободно определять свои педагогические, воспитательные действия, оценивая степень и качество своих усилий в этом направлении [1].

Тем не менее, организация исследования индивидуальной деятельности учителя является одной из основных управленческих задач. Причем, если следовать парадигме, предложенной еще Б.М. Тепловым, то решение этой проблемы может быть осуществлено только через общий анализ педагогической деятельности. Психологи считают, что обучение — процесс обоюдный. На его эффективность оказывают влияние как индивидуальные особенности учащихся, так и индивидуальные особенности учителя, которые можно отнести, в курсе образовательной системы, к средовым факторам. Таким образом, важный аспект рассматриваемой проблемы лежит в области учета средовых факторов, которые оказывают

непосредственное воздействие на развитие индивидуальных особенностей когнитивной сферы учащихся, и в частности их когнитивного стиля. Исследовалось влияние таких составляющих среды на развитие интеллекта, как уровень образования и интеллекта родителей, взаимоотношения в семье, размер семьи, отношение к родителям.

Особо рассматриваются ситуации, которые продуцируются ориентацией на массовый подход в обучении. В ряде работ дается негативная оценка теоретической направленности процесса обучения. Г. А. Борулава, В. П. Зинченко, А. В. Петровский и Н. В. Фролова отмечают, что чрезмерная интеллектуальность в педагогике, при которой игнорируется эмоциональная сфера личности (особенно это опасно в младшем школьном возрасте) способствует формированию технократизма мышления. Показано, что значительное влияние на развитие такого диссонанса может оказать рассогласование когнитивного стиля учителя и учащихся. Однако в данном аспекте проблема учета средовых факторов на успешность педагогического общения практически не исследовалась [2].

Отметим, что функции труда учителя связаны с компонентами педагогической деятельности: гностическим, аналитическим, проектировочным, организаторским, конструктивным, коммуникативным. Анализ работ Н. В. Кузьминой показал, что выявленные ею и названные выше компоненты педагогической деятельности определяют успешность труда учителя. В зависимости от результатов, которых добивается педагог, автор выделяет пять уровней деятельности: репродуктивный (учитель может пересказывать то, что сам знает); адаптивный (учитель передает знания и обеспечивает их доступность для учеников); локально-моделирующий (учитель моделирует систему деятельности по отдельным темам, программам); системно-моделирующий знания и поведения (учитель моделирует систему ориентаций и знаний по своему предмету); системно-моделирующий деятельность и отношения (педагог может моделировать деятельность ученика как систему, формирующую у него способность и самостоятельность в учебной деятельности). Автор подчеркивает влияние личности учителя на развитие ученика.

В то же время современная система образования максимально унифицирована, то есть направлена на то, чтобы учить всех одинаково. Требование индивидуализации обучения часто сводится к определению насколько соответствует или не соответствует данный ученик принятым методам и содержанию обучения. Дифференциация обучения часто понимается как селекция детей, которые смогли адаптироваться к особенностям внедряемой педагогической системы. Специалисты обращают особое внимание, что самым эффективным способом помощи обучаемым является внимательное отношение к стилям обучения. Ни один метод не может использоваться как универсальный для всех учащихся. Личностно-ориентированная система обучения, требующая от учителя внимательного отношения к индивидуальным когнитивным стилям, выходит за рамки метода, за рамки учебника и даже за рамки учителя, так как ориентирована, прежде всего, на личность учащегося. Поэтому необходимо помочь педагогу устранить конфликт между стилями преподавания и обучения, мешающий реализовать способности ученика.

Следует сказать, что на технологию обучения, используемую учителем, на стиль его преподавания (как стиль деятельности) оказывают влияние не только внешние нормативные установки и требования, но и его собственные индивидуальные особенности. Различным аспектам влияния индивидуального стиля деятельности на особенности учения воспитуемых были посвящены работы таких авторов, как В. И. Загвязинского, В. А. Кан-Калик, А. А. Кирсанова, Н. В. Кузьминой, Н. Д. Марковой, А. Я. Никонова, Я. А. Пономарева, Р. К. Сатаровой, Г. И. Щукина и других. Е. А. Климов выделил, что успешность педагогической деятельности многих учителей определяется системой их индивидуальных приемов и способов педагогических действий, на формирование которых существенное влияние оказывают сила, уравновешенность, подвижность нервных процессов человека [3]. Отмечается, что положительное отношение к своей деятельности помогает учителю выработать индивидуальный стиль педагогической деятельности, который дает возможность комфортного самочувствия учеников и осуществления намеченных учителем целей обучения и воспитания. Поэтому

очень важно, на наш взгляд, при подготовке учителей создавать предпосылки для того, чтобы они имели возможность раннего начала формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности.

А. К. Маркова отмечает негативное влияние как авторитарного, так и попустительского или либерального стиля на успешность деятельности ребенка и формирование некоторых личностных характеристик учащегося. Так, под влиянием авторитарного стиля учителя дети теряют активность или реализуют ее, побуждаемые учителем. Они обнаруживают низкую самооценку и повышенную агрессивность к новичкам или к «инакомыслящим». У учителя с либеральным стилем учащиеся часто проявляют колебания при принятии решений. Неустойчивый микроклимат в учебном коллективе серьезно затрудняет удовлетворение ребенком потребности в высоком социальном статусе. Совместно с А. Я. Найденовой, автором выделена и несколько другая классификация стилей педагогической деятельности, в основу которой положены содержательные характеристики стиля (преимущественная ориентация стиля на процесс или результат своего труда, развертывание учителем ориентировочного и контрольно-оценочного эталонов в своем труде); динамические характеристики стиля (гибкость, устойчивость, переключаемость и другие); результативность (уровень знаний и навыков учения у школьников, а также интерес учеников к предмету). В соответствии с этим были выделены эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС), эмоционально-методический стиль и рассуждающе-импровизационный стиль.

Рассмотрим данные стили:

1. Эмоционально-импровизационный стиль характеризуется преимущественно ориентацией учителя на процесс обучения, который строится логично и интересно.

2. Рассуждающе-импровизационный стиль характеризуется ориентацией на процесс и результаты обучения. По сравнению с первым стилем, такой учитель проявляет меньшую изобретательность в подборе и варьировании методов обучения.

3. Эмоционально-методический стиль отличается ориентацией учителя преимущественно на результаты обучения и консерватив-

ность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность в работе сочетается с ограниченным набором используемых методов обучения.

Таким образом, в тех случаях, когда эффективность деятельности учителя не очень высока и есть необходимость выяснить причины этого, то важной представляется нам попытка выяснить стиль управления учителя деятельностью учащихся, учитывая при этом, что обучение выступает, в том числе и как процесс общения. Психологи, занимающиеся изучением общения вообще и педагогического общения в частности, говорят о важности наличия у учителя стиля открытого общения (А. Б. Добрович, И. Кротохвил, К. Роджерс, Е. Рустам). В исследовании В. В. Рыжова (1995) показано, что педагоги, отличающиеся друг от друга параметрами индивидуального стиля педагогического общения существенно различаются и по своим социоперцептивным и рефлексивным свойствам. Эти различия, по мнению автора, сводятся к следующему:

А. Педагоги с высоким и средним уровнем общительности оказываются более активны в познании и понимании личностных особенностей других людей, параметров общения, причем содержательный анализ показывает большую глубину отмечаемых ими в других людях качеств. При этом среднеобщительные индивиды проявляют существенно большую точность и индивидуализированность даваемых многим людям характеристик. Сами они, выступая объектом познания других людей, оказываются более информативными и открытыми, понятными. Следует, видимо, полагать, что интенсивность контактов, характерная для личности и ставшая ее своеобразным коммуникативным свойством, оказывает заметное влияние на весь спектр ее социально-перцептивных способностей. Очень высоко значимыми оказываются различия в точности самооценки коммуникативной деятельности на уроке у педагогов среднеобщительного типа в сравнении с мало- и высокообщительными.

Б. Сходную тенденцию обнаруживают показатели социальной перцепции и рефлексии педагогов инициативного типа общения в сравнении с реципиентным типом: инициативные

в контактах педагоги превосходят реципиентных по всем показателям. Особенно высоко значимы различия в показателях индивидуализированности знаний другого человека и точности самооценки коммуникативной деятельности на уроке. По-видимому, средний уровень импульсивности общения, выражающий достаточную способность личности к спонтанности поведения в коммуникативных актах и в то же время развитую способность управлять собственным участием в общении с другими людьми, оказывает заметное влияние на характер социально-перцептивной и рефлексивно-самооценочной активности личности в системе ее общения.

В. В сравнении со средними показателями по всей изучаемой выборке оказываются значимыми и некоторые различия в показателях перцептивно-рефлексивных свойств студентов и педагогов, характеризующихся узким кругом общения, недостаточным объемом дружеского общения и односторонней содержательности общения. Особенно значимыми здесь оказались: низкий уровень перцептивной активности и недостаточная точность социальной перцепции лиц, в системе общения которых практически отсутствуют дружеские связи, а также низкий показатель социальной перцепции.

Анализ исследований показал, что новая образовательная парадигма ориентирована на личность учителя. В свою очередь проблема индивидуализации деятельности учителя рассматривалась в различных аспектах, однако основное внимание было уделено анализу индивидуального стиля деятельности учителя (рассматриваемого в аспекте деятельностного подхода), и, прежде всего, по отношению к сфере межличностного общения.

Библиографический список

1. Грехнев В. С. Культура педагогического общения : кн. для учителя. – М. : Просвещение, 1990. – 144 с.
2. Лобанов А. П. Психология интеллекта и когнитивных стилей. – Минск : Агентство Владимира Гревцова, 2008. – 294 с.
3. Холодная М. А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.
4. Шкуратова И. П. Когнитивный стиль и общение. – Ростов н/Д, 1994. – 156 с.

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ВОЗНИКНОВЕНИИ И РАЗРЕШЕНИИ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

В статье раскрываются особенности современного образовательного процесса, конфликтные ситуации, возникающие в педагогическом процессе, влияние стиля педагогического воздействия на возникновение конфликтов и рекомендации по их разрешению с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

Ключевые слова: учитель, педагогическая ситуация, конфликт, педагогическая поддержка, ученик.

Сегодня многие школы похожи на поле битвы. Учителя испытывают повышенные нервные нагрузки, которые связаны с рядом изменений политики государства в области образования, в частности это введение стандартов второго поколения, новая система оплаты труда, обсуждение нового закона об образовании. Вместе в тем отмечается также повышенный уровень невротизации учащихся, их родителей, руководителей образовательных учреждений что приводит к растерянности, подавленности и конфликтности современных педагогов. Стрессовое состояние педагогов влияют на качество их педагогической деятельности и в первую очередь на взаимодействие с обучающимися. Вместе с тем ответственность за психологическое здоровье детей лежит именно на взрослых, в том числе на институте социализации, которые они возглавляют.

Каждый день складываются различные педагогические ситуации, в которых необходимо оценивать поведение ребенка, занимать определенную позицию, использовать различные формы воздействия на него. Конфликт в педагогической деятельности часто проявляется как стремление учителя утвердить свою позицию и как протест ученика против несправедливого наказания, неправильной оценки его деятельности, поступка. Современному ученику трудно каждый день выполнять правила поведения в школе и требования педагогов на уроках и переменах, поэтому естественны незначительные нарушения общего порядка: так как жизнь детей в школе не ограничивается учёбой, возможны ссоры, обиды, смена настроения и т. п.

Правильно реагируя на поведение ребёнка, учитель берет ситуацию под собственный конт-

роль и восстанавливает порядок. Поспешность в оценках поступка часто приводит к ошибкам, вызывает возмущение у ученика несправедливостью со стороны учителя, и тогда педагогическая ситуация переходит в конфликт.

Сам по себе педагогический конфликт – нормальное социальное явление, вполне естественное для такого динамичного социума, каким является современная школа. Тем не менее, конфликты в педагогической деятельности зачастую надолго нарушают систему взаимоотношений между учителем и учениками, вызывают у учителя глубокое стрессовое состояние, неудовлетворённость своей работой. В связи с этим педагогу необходимо уметь владеть навыками предупреждения и разрешения конфликтных ситуаций, так как проблема взаимодействия участников педагогического процесса приобретает все большую остроту [2].

Нами было организовано анкетирование педагогов общеобразовательных школ г. Челябинска и Челябинской области с целью анализа опыта решения конфликтных ситуаций в образовательном процессе. Всего в исследовании приняло участие 287 педагогов-предметников муниципальных образовательных учреждений. Анализ представленных ситуаций показывает, что многие педагоги (68%) ориентируются в вопросах решения педагогических ситуаций, возникающих в процессе их деятельности. Они дают рекомендации по возможному разрешению ситуаций, предлагают несколько вариантов выхода из ситуации, либо делятся собственным опытом решения конфликтных ситуаций. Однако 32% оказались не готовы к ряду ситуаций, они либо ушли от решения проблемы, либо сняли с себя ответственность по её разрешению, либо

только усугубили конфликтную ситуацию. Причем это не зависит от педагогического стажа, уровня образования или квалификации педагога, хотя 8% из данной группы составили молодые специалисты.

Таким образом, приходим к выводу, что необходимо повышать психологическую компетентность педагога в вопросах решения педагогических ситуаций в образовательном процессе. Для успешного решения этих задач в системе межкурсовой подготовки в учреждениях дополнительного профессионально-педагогического образования важно сформировать у работников общеобразовательных учреждений умения и навыки, которые позволят им с развитой профессиональной активностью постоянно совершенствовать своё мастерство и быть грамотными организаторами и руководителями образовательного процесса.

Корректное решение конфликтных ситуаций – необходимый элемент профессиональной педагогической подготовки учителя. Педагогическое воздействие может проявляться в различных аспектах.

Во-первых, стиль взаимодействия учителя с другими учениками служит примером для воспроизводства во взаимоотношениях со сверстниками. Исследования показывают, что стиль общения и педагогическая тактика первого учителя оказывают заметное влияние на формирование межличностных отношений учащихся с одноклассниками и родителями. Большое количество конфликтов характеризует отношения в классах «авторитарных» учителей.

Во-вторых, учитель обязан вмешиваться в конфликты учеников, регулировать их. Это, конечно, не означает их подавление. В зависимости от ситуации может быть необходимо административное вмешательство, а может быть – просто рекомендация. Положительное влияние оказывает вовлечение конфликтующих в совместную деятельность, участие в разрешении конфликта других учеников, особенно лидеров класса, и т. д.

Управлять конфликтом, прогнозировать его развитие и уметь разрешать – своеобразная «техника безопасности» педагогической деятельности.

В. М. Афонькова утверждает, что успешность педагогического вмешательства в конфликты учащихся зависит от позиции педагога. Таких позиций может быть, как минимум, четыре:

- позиция авторитарного вмешательства в конфликт – педагог, будучи убежден, что конфликт – это всегда плохо и что с ним надо бороться, старается подавить его;

- позиция нейтралитета – педагог старается не замечать и не вмешиваться в столкновения, возникающие среди воспитанников;

- позиция избегания конфликта – педагог убежден, что конфликт – показатель его неудач в воспитательной работе с детьми и возникает из-за незнания, как выйти из создавшейся ситуации;

- позиция целесообразного вмешательства в конфликт – педагог, опираясь на хорошее знание коллектива учеников, соответствующие знания и умения, анализирует причины возникновения конфликта, принимает решение либо подавить его, либо дать возможность развиваться до определенного предела [1].

Вместе с тем каждая из тактик педагогического воздействия имеет свои особенности и не является универсальной, необходимо в первую очередь в конфликтной ситуации выявить причину конкретного конфликта: в частности мотив поведения ученика или другого субъекта образовательного процесса. При разрешении конфликтов между учителем и учащимся необходимо помимо анализа причин конфликта, учитывать возрастной фактор. Пренебрежение знаниями возрастной психологии учителем зачастую приводит к множеству конфликтных ситуаций, обостряет негативные черты кризисных периодов и отрицательно сказывается на учебной деятельности школьника.

Возрастная периодизация и выделение характерных для каждого возраста ситуаций и конфликтов дают возможность учителю ориентироваться в тех причинах, которые нарушают взаимодействие с учеником. К психолого-педагогической характеристике возраста относятся кризисные периоды, ведущая деятельность, возрастные новообразования, психические процессы и, в частности, особенности общения.

Типичные ситуации для младшего школьного возраста: проблемы адаптации учащихся к школе, проблемы поведения, нарушения внимания, драки, воровство, страхи и прочее. Они обусловлены личностными, эмоциональными и поведенческими особенностями младших школьников. При решении конфликтных ситуаций

в младших классах педагогу целесообразно использовать метод проекции: через анализ сказок, рассказов, мультфильмов или фильмов рассматривать типичные ситуации, встречающиеся в данном возрасте и находить пути выхода из них либо предупреждение их возникновения.

В последнее время встречаются всё больше гиперактивных, тревожных, аутичных и агрессивных детей. Эти так называемые «трудные» дети и создают зачастую многие конфликтные ситуации. Учителю, чтобы разрешить их, нужно знать особенности этих детей, чтобы адекватно разрешить возникшую ситуацию. В каждом конкретном случае необходимо подбирать соответствующие методы и алгоритмы.

Наиболее часто конфликтные ситуации возникают именно в подростковом возрасте. Это обусловлено возрастными особенностями подростков. Как правило, конфликты возникают из-за возникшего у подростка чувства взрослости и стремления признать себя таковым и отсутствием у педагога оснований для признания его равным себе. В случае неверной тактики педагога это может привести к устойчивой личной взаимной неприязни и даже вражде [3]. Для разрешения конфликтов среди подростков весьма уместен метод убеждения как путь примирения сторон. Он помогает показать подросткам нецелесообразность некоторых форм, которые они используют для разрешения конфликта (драки, присвоение кличек, запугивание и т. п.). В то же время педагоги, используя этот метод, допускают типичную ошибку, ориентируясь только на логику своих доказательств, не учитывая взглядов и мнений самого подростка. Ни логика, ни эмоциональность не достигают цели, если педагог игнорирует взгляды и опыт обучающегося [4].

По сравнению с предыдущими возрастами, ранняя юность имеет свою ситуацию развития: перед старшеклассниками встают новые жизненные задачи, в решении которых происходит их психосоциальное развитие. Прежде всего – это серьёзная задача выбора дальнейшего жизненного пути. В связи с необходимостью профессионального и жизненного самоопределения у учащихся повышается тревожность. И, несмотря на то, что для данного возраста, в общем, характерна стабилизация личности, иногда возникают конфликтные ситуации. При

разрешении конфликтных ситуаций учителю важно не обвинять учащегося, а выразить свою грусть, обиду и желание наладить отношения. Можно после урока поговорить с ним наедине, сказать о своих чувствах, использовать «Я-сообщение». Например, вместо того, чтобы сказать: «Ты ужасно себя ведёшь, когда игнорируешь замечания» – «Я не люблю, когда люди так себя ведут, и меня это очень расстраивает». «Я-сообщение» позволяет педагогу выразить свои негативные чувства в необидной для ученика форме. Высказывая свои чувства без приказа или выговора, педагог оставляет за детьми возможность самим принять решение, тогда они начинают учитывать желания и переживания взрослого.

Свои взаимоотношения с учащимися учитель осуществляет главным образом с помощью словесных воздействий, которые можно разделить на три вида:

- *организующие (инструктирование, наставление, совет, предупреждение от ошибок в работе и др.);*
- *оценочные (похвала, критические замечания, осуждение и др.);*
- *дисциплинирующие (замечание-утверждение, замечание-вопрос, повышение интонации и др.) [5]*

Для хороших взаимоотношений между учеником и уроком требуется актёрский талант учителя. Жесты, мимика, интонация, юмор, нестандартные обращения к ученикам, перемещения по классу – всё это составляет актёрское мастерство учителя. Неожиданные ходы на уроке действуют на ребёнка сильнее угроз, крика, двоек. Известно, что дети постоянно испытывают учителя на прочность, предлагая ему несложные в общем-то ситуации, в которых, как им кажется, они ставят учителя в тупик. Они ждут реакции, прежде всего, неадекватной, ждут слабости, растерянности. Нормальный ребёнок хочет всё время удивлять, вот он и удивляет учителя. Вот и педагогу стоит в этом плане поучиться у детей, единственное, его ходы не должны быть оскорбительны для ученика. Необходимо понимать, где грани дозволенного. А удивлять можно по-разному. Например, если ученик на уроке или перемещении ведёт себя крайне вызывающе, можно подойти к нему, и погладить его по голове, интересуясь его трудностями.

В любом случае для любого ученика важна педагогическая поддержка. Именно благодаря ей создается благоприятный психологический климат в коллективе, который является профилактикой возникновения педагогических конфликтов.

Педагогическая поддержка – процесс совместного с ребёнком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ему сохранить человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни. Подлинная поддержка взрослыми ребёнка должна основываться на подчёркивании его способностей, возможностей – его положительных сторон.

К. Роджерс считает, что учитель сможет создать в классе нужную атмосферу, если будет руководствоваться следующими правилами:

1. *С самого начала и на всём протяжении учебного процесса демонстрировать детям своё полное к ним доверие.*

2. *Помогать учащимся в формулировании целей и задач урока, стоящих как перед группами, так и перед каждым учеником в отдельности.*

3. *Всегда исходить из того, что у учащихся есть внутренняя мотивация к учению.*

4. *Выступать для учащихся в качестве источника разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью, столкнувшись с трудностями в решении той или иной задачи.*

5. *Выступать в такой роли для каждого ученика.*

6. *Развивать в себе способность чувствовать эмоциональный настрой группы (класса) и принимать его (соизмерять свои действия с этим настроением).*

7. *Быть активным участником группового взаимодействия.*

8. *Открыто выражать в группе (классе) свои чувства.*

9. *Стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого школьника.*

10. Хорошо знать самого себя.

В педагогической практике неразрывно связаны психологические и педагогические ситуации. Педагогика – это психология в действии. Истоки любой педагогической ситуации и результаты её разрешения имеют психологическую основу: педагог оказывает на обучающихся психологическое влияние, они получают определённое впечатление, что ведёт к возникновению и проявлению того или иного психолого-педагогического эффекта, способствующего необходимому решению педагогической задачи. Знание алгоритмов решения педагогических ситуаций и психологических эффектов поможет педагогу управлять процессом воспитания учащихся, а также окажет содействие эффективному усвоению учебного материала детьми и личностному и профессиональному росту педагога.

Современному педагогу необходимо научиться разрешать на практике педагогические ситуации, возникающие в образовательном процессе. Этому способствует знание механизмов психического развития ребенка, развитие коммуникативной компетентности педагога, владение алгоритмами анализа педагогических ситуаций и собственный педагогический опыт.

Библиографический список

1. *Афонькова В. М.* К вопросу о проблеме конфликтов в детской среде // Нравственное воспитание учащихся общеобразовательной школы. – М. : НИИ ОПП АПН СССР, 1975. – С. 16.
2. *Засобина Г. А., Кабыльницкая С. Л., Савин Н. В.* Практикум по педагогике: учебное пособие. – М. : Просвещение, 1986. – 111с
3. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. – Ростов н/Д : Феникс, 1997. – 480 с.
4. Психолого-педагогическое обеспечение профессиональной деятельности учителя. Ч. 2. Педагогические ситуации в школе : учеб. пособие для слуш. проф. переподготовки и повышения квалиф. раб. образования / Д. Ф. Ильясов, Е. А. Селиванова, Г. А. Синтяева. – Челябинск : «Образование», 2010. – 326 с.
5. *Фридман Л. М.* Психология в современной школе: Для руководителей и работников образования. – М. : ТЦ «Сфера», 2001. – 224 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ТРЕНИНГОВЫХ ГРУПП ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ ПЕДАГОГОВ ШКОЛ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА

Осуществлено формирование тренинговых групп для успешного освоения разработанной программы по формированию эмоциональной зрелости как одного из ведущих компонентов психологического благополучия педагогов школ интернатного типа для детей с отклонениями в здоровье и развитии. Приведены данные и результаты экспериментально-психологических исследований. Сделаны выводы.

Ключевые слова: дети с отклонениями в развитии, тренинговые группы, эмоциональная зрелость, личностные изменения.

Оценка эмоционально – личностных особенностей и профессионально важных качеств педагогов, теоретическое изучение феномена эмоционального «выгорания», знание основных эффектов и характеристик эмоций, связанных с психологическим благополучием, дали возможность подойти к решению задачи формирования тренинговых групп для успешного усвоения разнообразной программы по формированию эмоциональной зрелости как одного из ведущих компонентов психологического благополучия работников школ-интернатов для детей с отклонениями в здоровье и развитии. По нашему мнению, именно тренинговые занятия с наибольшей эффективностью позволяют осваивать опыт эмоционально-ценностных отношений в процессе решения ситуативных задач в ходе субъект-субъектного взаимодействия [1].

Формированию тренинговых групп предшествовала интеллектуальная разминка, включающая возможности вербализации эмоциональных состояний и эмпатического взаимодействия. Разминка получила название «Упражнение – эмоциональный тезаурус» [3].

Инструкция: «В вашей жизни зачастую возникают эмоциональные состояния, которые бывает трудно определить. Часто партнер или мы сами оказываемся в неопределенном состоянии: эмоция возникла, но понять, что происходит с нами (или с партнером), мы не можем. Что-то неопределенное, какая-то тревога, смятение чувств, неясный отзвук какого-то чувства... между тем эти эмоции нарушают ясность коммуникации, вносят «эмоциональный шум». В этом случае необходимо не игнорировать возникшее эмоциональное состояние, а квалифицировать и принять его по двум причинам: 1) для того, чтобы это эмоциональное состоя-

ние стало менее интенсивным и благодаря этому перестало быть помехой пониманию; 2) для того, чтобы это эмоциональное состояние, будучи названным и понятным, стало важным сигналом, способствующим более полному пониманию партнера и самого себя.

Каждая команда должна составить как можно более длинный список эмоциональных состояний. Это будут не отрицательные и не положительные эмоции, а промежуточные. Например, заинтересованность, нетерпение, взволнованность. Эти состояния содержат в себе элементы и положительных, и отрицательных эмоций. Например, взволнованность может сочетать в себе воодушевление и нервозность, нетерпение – это и предвкушение радостного события, и тревожное ожидание чего-то неприятного. Интерес может быть «сладким» и мучительным... Итак, каждая команда придумывает список из эмоций, сочетающих в себе элементы позитивных и негативных переживаний. Допустимо, если какой-то из этих элементов будет перевешивать. Главное, чтобы присутствовали и те, и другие элементы. Есть ли какие-нибудь вопросы? Побеждает команда, обнаруживающая большее количество таких амбивалентных состояний».

Ведущий предлагает командам начать упражнение. Каждая команда называет одно состояние. Если это состояние уже было названо другой командой, повторять его нельзя, его просто нужно вычеркнуть из списка. Если список команды исчерпан, она выбывает из игры.

Упражнение должно протекать динамично. В данном упражнении оцениваются показатели социометрической когерентности до и после его проведения. Результаты рефлексировались.

При обсуждении итогов упражнения ведущий может задать вопрос: «Какие новые состояния вы для себя открыли?» как правило, участники обращают внимание на то, как беден их повседневный словарный запас, в котором для описания состояний редко используются иные слова, кроме «нормально» или «неважно». Педагоги вновь открывают для себя такие понятия, как *смятение, сумбур, азарт, наслаждение опасностью, сосредоточенность, озабоченность, озадаченность, удивление, напряженное ожидание, неудобно, дискомфортно, рефлексия, эмпатия*. Участники команды убеждаются, что, вербализуясь, эмоциональные состояния утрачивают свою интенсивность.

Подобные упражнения проводились с участниками команд по заранее составленной программе в течение четырех месяцев.

Деление на группы по 6 человек в каждой осуществлялось по признакам совместимости членов группы по типам на основании мнения членов группы и наличия взаимного тяготения членов группы к друг другу, проявляющееся в виде переживания чувства «Мы». Данный вариант в большей степени соответствует психологической установке, определяющей детерминирующую роль группы по отношению к личности [1].

Следует отметить, что все сформированные на основе методики интертипных отношений тренинговые группы имели достаточно высокий уровень сплоченности (когерентности) в каждой из групп. Социометрическая когерентность (сплоченность) в каждой из тренинговых групп вычислялась по формуле, предложенной В.В. Спасенниковым [2]:

$$I_{cp} = 2 \cdot \sum_{i,j}^{0,5N(N-1)} C_{ij} / N(N-1), \quad (1)$$

где N – количество учителей в каждой из тренинговых групп; C_{ij} – взаимные психологические связи.

Помимо групповых социометрических исследований в каждой из групп для анализа статусно-ролевой позиции ее членов до и после тренинга осуществить анализ как личностных, так и групповых изменений в групповой динамике. Персональные социометрические индексы, такие, как общая групповая оценка индивида, оценка интра-интерперсональных свойств и адекватность самооценки, вычислялись на основе соотношений, предложенных в А.С. № = 1809455 [2].

Рассмотрим каждый показатель в отдельности.

Общая групповая оценка индивида:

$$S_i = \frac{\sum^N S_{ij}^+ - \sum^N S_{ij}^-}{10 \cdot (N-1)}, \quad (2)$$

где S_{ij}^+ – сумма положительных свойств, приписанных i -ому члену группы i -ым членом; S_{ij}^- – сумма отрицательных свойств, приписанных i -ому члену группы; N_i – общее число членов в обследуемой группе; S_i – общегрупповая оценка личности i -ого члена группы.

Она характеризует отношение группы к данному члену, как его видят и оценивают другие члены группы. В свою очередь, суммы величин может характеризовать психологический климат в тренинговой группе. Групповая оценка интраперсональных свойств.

$$C_{ij}^{интра} = \frac{\sum K_{ij}^+ - \sum K_{ij}^-}{5 \cdot (N-1)}, \quad (3)$$

где $C_{ij}^{интра}$ – групповая оценка интраперсональных свойств i -го члена группы; K_{ij}^- (K_{ij}^+) – число отрицательных (положительных) интраперсональных свойств, приписанных i -му члену группы.

$$C_{ij}^{интра} = \frac{\sum P_{ij}^+ - \sum P_{ij}^-}{5 \cdot (N-1)}, \quad (4)$$

Адекватность самооценки (A_i):

$$A_i = S_i - \left(\sum S_{ii}^+ - \sum S_{ii}^- \right), \quad (5)$$

где A_i – адекватность самооценки индивида;

S_{ii}^- (S_{ii}^+) – отрицательные (положительные) самооценки.

Наши наблюдения показали, что сплоченность в каждой из групп – и диагностические интервью с учителями школ – интернатов (и1, и2, и3, и4) это подтверждают – возрастает как за счет повышения эмоционально – личностной компетентности и уровня эмпатии, так и за счет формирования навыков саморегуляции в групповой работе.

Следует отметить, что за четыре месяца проведения тренинговых занятий произошли как личностные, так и групповые изменения, связанные с улучшением социально – психологического климата до и после тренинговых занятий. Эти изменения отражены на диаграммах групповых социометрических индексов (рис. 1).

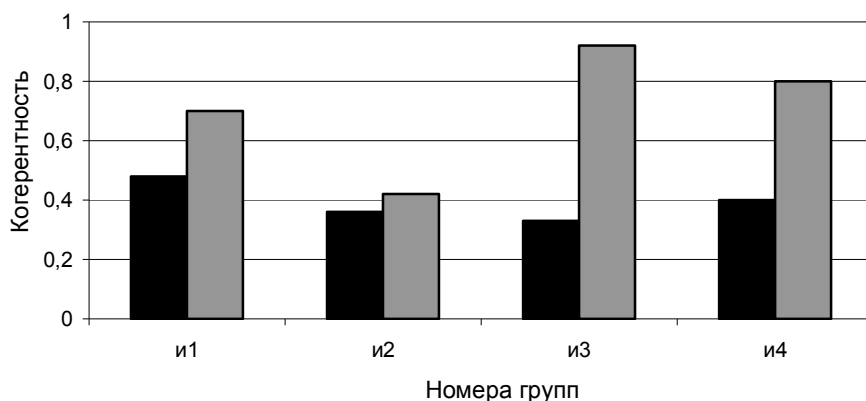


Рис. 1. Диаграммы изменения групповых социометрических индексов до и после проведения тренинговых занятий

В первой группе учителей школ – интернатов когерентность возросла с $I_1 = 0,49$ до $I_1 = 0,70$; во второй группе когерентность возросла с $I_2 = 0,36$ до $I_2 = 0,42$; в третьей – с $I_3 = 0,33$ до $I_3 = 0,93$; в четвертой – с $I_4 = 0,40$ до $I_4 = 0,80$.

Полученные эмпирическим путем результаты подтверждают наши предположения о том, что в школах интернатного типа психологическое благополучие личности учителя тесно связано с эмоционально-личностными качествами (эмоциональной зрелостью).

Итоги проведенного эксперимента свидетельствуют о том, что экспериментальная модель программы по формированию эмоциональной зрелости учителя способствует развитию всех указанных компонентов эмоциональной зрелости (эмпатии, эмоциональной экспрессии и регуляции собственных эмоций).

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы:

1. В стратегии исследования эмоциональной зрелости можно выделить три направления в анализе факторов, объясняющих ее природу, а именно:

- выявление тех психических процессов и черт личности, которые обуславливают формирование адекватных способов эмоционального реагирования;
- выявление тех особенностей личности, которые зависят от уровня развития эмоционально-волевой сферы;
- поиск общего детерминирующего фактора, который обуславливает параллельное формирование исследуемых черт личности и особенностей эмоционального реагирования.

2. Наиболее адекватным инструментарием исследования эмоциональной зрелости в тренинговых занятиях выступает анализ экспрессивных, саморегуляционных и эмпатийных проявлений.

3. Установлено, что у преподавателей школ-интернатов для детей с отклонениями в здоровье и развитии при осуществлении специального тренинга наблюдаются личностные изменения, а в групповой динамике происходит рост групповой сплоченности, повышается эмоциональная экспансивность, снижается межличностная напряженность; через эффект влияния группы улучшается социально-психологический и эмоциональный климат; через согласование процессов личностного развития и самореализацию, соразмерность учебных целей и возможностей улучшаются составляющие эмоционального благополучия.

Библиографический список

1. Котова-Свиридова И. А. Социально-психологические особенности подготовки специалистов для сферы социальных отношений и школ интернатного типа // Проблемы нострификации общеобразовательных документов и сертификации тестовых технологий : материалы Всероссийской науч.-практ. конф. / под ред. В. Д. Симоненко, В. В. Спасенникова. – Брянск : Изд-во «Ладомир», 2006. – С. 44–48.
2. Спасенников В. В. А.С. № = 1809455 (Описание изобретения) Устройство для оценки психологической совместимости испытуемых / В. В. Спасенников, С. И. Торбин, С. Н. Федотов. МКИ-09В 7/07. – 1992. – 12 с.
3. Спасенников В. В. Анализ и проектирование групповой деятельности в прикладных психологических исследованиях. – М. : Институт психологии РАН, 2001. – 202 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТЕХНИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЧТЕНИЯ ВСЛУХ И ДОМИНИРУЮЩЕГО ТИПА ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье рассмотрена взаимосвязь между техническими показателями чтения вслух и доминирующим типом зрительного восприятия у младших школьников. Автор обращает внимание на работы учёных, занимающихся заявленной темой. Проведённое исследование позволяет сделать вывод о том, что особенность зрительного восприятия влияет на чтение вслух.

Ключевые слова: чтение, нарушение формирования навыка чтения, зрительное восприятие, тип зрительного восприятия.

Современные представления о чтении опираются на фундаментальные исследования представителей различных отраслей науки: педагогов, психологов, биологов, физиологов (П. К. Анохин, Л. С. Выготский, Р. Е. Левина, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин, Л. С. Цветков и др.), которые рассматривали процесс формирования навыка чтения как сложную психофизиологическую систему, имеющую многоуровневое строение.

На протяжении долгого периода времени при изучении чтения учёными рассматриваются две теории формирования данного навыка: языковая (фонологическая) и визуальная (зрительная). Наиболее широко в отечественной литературе описана и проанализирована фонологическая теория, ее представителями которой являются такие ученые как Р. Е. Левина, Г. А. Каше, Л. Ф. Спирина, А. В. Ястребова, Г. В. Чиркина и многие другие [8; 4; 15; 14 и др.]. Основоположниками визуальной теории считаются Ф. Варбург, Г. Гельмгольц, В. Морган, П. Раншбург, которые впервые указали на взаимосвязь чтения и зрительных функций [6; 12].

В своих работах Т. Г. Егоров говорит о чтении, как о «неразрывном единстве процессов восприятия и понимания читаемого текста» [3]. Л. С. Цветкова «рассматривает чтение в связи с речью, с одной стороны, и процессом восприятия – с другой» [12]. Чтение на своем первичном этапе, Б. Д. Эльконин характеризует как «процесс воссоздания звуковой формы слов по их графической модели». Это значит, что ребенок должен визуально опознать букву, объединить их в слог, а в последствие в слово. Слово соотносит с нужным образом и далее его озвучить.

На дефицит зрительного восприятия, при нормальных физиологических показателях зрения,

у детей с дислексией (*dyslexia* – это частичное нарушение процесса чтения,...) указывали в своих работах Т. А. Алтухова [1], А. Н. Корнев [5], Р. И. Лалаева [6], О. В. Левашов [7], И. Н. Садовникова [9], О. А. Токарева [10], М. Е. Хватцев [11].

На современном этапе чтение представляется системой автоматизированных действий, которые заключаются в установлении связей между зрительным восприятием буквы и его произнесением.

Bakker R. A. и соавторы предположили, что на начальных этапах чтение является перцептивным процессом, который преимущественно осуществляется в правом полушарии. За ним следует «чтение с пониманием прочитанного», которое в большей степени осуществляется левым полушарием. Они предполагают, что у детей, которые читают быстро и бегло, но невнимательно, смещение активности в левое полушарие происходит слишком быстро, так что они допускают большое количество субстативных ошибок, таких как пропуски или добавления букв, искажения слов [2]. Чарльз Ньюкинтен в книге «Детская поведенческая неврология» пишет о том, что «расстройства зрительного восприятия, характеризующиеся нарушением зрительного запечатления и нормальными результатами по речевым тестам, приводят к трудностям чтения» [12].

Зрительное восприятие в практической психологии трактуется как ассоциированная совокупность ощущений (А. Бинз, В. Штерн). У одних людей восприятие характеризуется большей целостностью и эмоциональностью при менее выраженном анализе (синтетический тип восприятия). У других восприятие отличается большей аналитичностью при менее выраженной конкретности и целостности восприятия (аналитический

тип восприятия). Наконец, у людей третьего типа восприятие являются целостными и вместе с тем аналитическими (аналитико-синтетический тип восприятия) [2].

Одним из направлений нашего исследования являлось выявление доминирующего типа зрительного восприятия (аналитического, холистического и/или смешанного) у учащихся 2–4 классов ($n = 185$).

Исследование включало несколько этапов: сбор данных о формировании навыка чтения вслух, индивидуальные особенности зрительного восприятия младших школьников. При исследовании формирования навыка чтения вслух была использована комплексная стандартизированная по процедуре и системе оценке результатов методика Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой, подробно описанная в книге «Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников» (В. Секачев, 2008. – 176 с.).

Определение преобладающего типа зрительного восприятия (аналитического, холистического, смешанного) у школьников младших классов носило экспериментальный характер. Нами были разработаны карточки-стимулы, которые содержали вербальный и невербальный стимульный материал. *Вербальные стимулы* содержали буквы русского алфавита, которые были составлены из более мелких букв сходных по на-

чертанию (Е, Ш, Н, П, Т, Г), а более крупные буквы были составлены из «схожих», букв меньшего размера, соответственно. Буквы меньшего размера входили в состав букв «большого» размера. *Невербальные стимулы* были составлены из геометрических фигур (круга и квадрата). В одном случае круг состоял из квадратов меньшего размера, а в другом, наоборот, квадрат состоял из кругов меньшего размера (рис. 1).

Для визуального восприятия вербальные и невербальные карточки-стимулы предлагались в произвольной последовательности, через установленный экспериментатором межстимульный интервал равный 100 мс. В ходе исследования каждому учащемуся ($n = 185$) для визуального восприятия предъявлялось 60 карточек, которые содержали стимулы, размещенные по шести степеням сложности. Данные представлены в таблице 1.

В результате проведения данного эксперимента были определены следующие типы зрительного восприятия у учащихся 2–4 классов в данной генеральной выборке:

Аналитический тип зрительного восприятия, при котором визуальное опознание вербальных и невербальных стимулов происходило по частям или локально, геометрические фигуры и буквы, детьми опознавались только «маленького» размера. Данный тип зрительного восприятия, присущ наименьшему числу учащихся

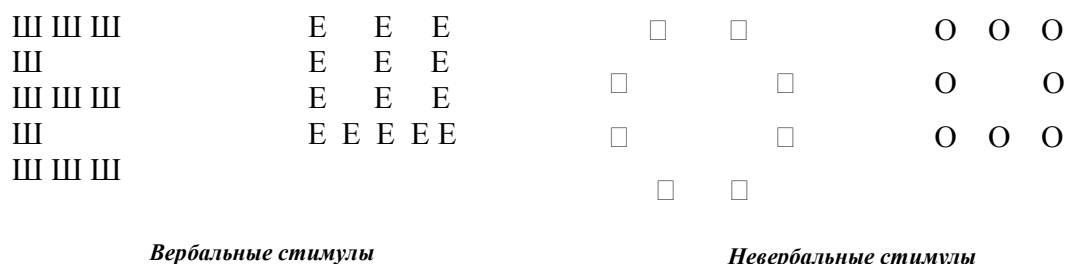


Рис. 1. Пример стимульного материала

Т а б л и ц а 1

Тип зрительного восприятия учащихся 2–4 классов, (в %)

Доминирующий тип зрительного восприятия	2 класс	3 класс	4 класс
Аналитический	24	14	13
Холистический, (критерий Манна-Уитни)	41 $p = 0,001$	54 $p \leq 0,001$	54 $p < 0,001$
Смешанный	35	32	33

младших классов, при этом от класса к классу количество детей, пользующихся данным типом визуального восприятия, уменьшается: во вторых классах 24% учащихся, в третьих классах 14%, а в четвертых классах 13% учащихся пользуются аналитическим типом зрительного восприятия вербальных и невербальных стимулов. Критерий значимости $p = 0,001$. Количество детей, у которых был выявлен аналитический тип зрительного восприятия, к концу обучения в начальной школе уменьшается (с 45 человек во вторых классах до 13 человек в четвертых классах).

Холистический тип зрительного восприятия – это когда узнавание стимулов осуществлялось целиком, из представленного материала, дети опознавали только «большие» стимулы (и геометрические фигуры, и буквы). Целостное восприятие было выявлено во всех возрастных группах у наибольшего количества учащихся: у 41% второклассников проявился холистический тип зрительного восприятия, а к третьему и четвертому классам данный тип восприятия наблюдался уже у 54% учащихся. Значимость различий подтверждается критерием $p \leq 0,001$. Количество детей, у которых был выявлен данный тип зрительного восприятия вербальных и невербальных стимулов, в процессе обучения в школе увеличивается, а, начиная с третьего класса становится стабильным.

Смешанный тип зрительного восприятия интерпретировался нами как неустойчивый. Данный тип визуального восприятия был выявлен во вторых классах у 35% учащихся, в третьих и четвертых классах у 32% и 33% учащихся (соответственно). Критерий значимости $p < 0,001$. Количество учащихся, пользующихся смешан-

ным типом зрительного восприятия, на протяжении всего обучения в младших классах, оставалось практически без изменения (в среднем 59–60 детей).

Из полученных результатов видно, что, количество детей с аналитическим типом зрительного восприятия, начиная с третьего класса, уменьшается и к концу обучения в начальной школе практически не остаётся (в каждом классе остается 2–3 человека), а число учащихся, обладающих холистическим типом визуального восприятия, значительно увеличивается. Таким образом, можно говорить об установлении предпочтений в выборе доминирующего типа зрительного восприятия, начиная с третьего класса, что связано, по нашему мнению, с самим процессом обучения в начальной школе.

При проведении сопоставительного анализа технических параметров чтения вслух нас интересовал вопрос о взаимозависимости между показателями скорости и количества ошибок чтения вслух и доминирующего типа зрительного восприятия у младших школьников были получены следующие результаты: 1) **скорость чтения** вслух имела следующие результаты (рис. 2):

– при *аналитическом типе зрительного восприятия* в данной выборке учащихся 2–4 классов скорость чтения вслух составила: во вторых классах 339 знаков в минуту, в третьих классах – 373 знака, в четвертых классах – 328 знаков в минуту;

– при *холистическом типе зрительного восприятия* скорость чтения во вторых классах составляла 332 знака в минуту, в третьих классах – 383 знаков, а в четвертых классах – 356 знаков в минуту.

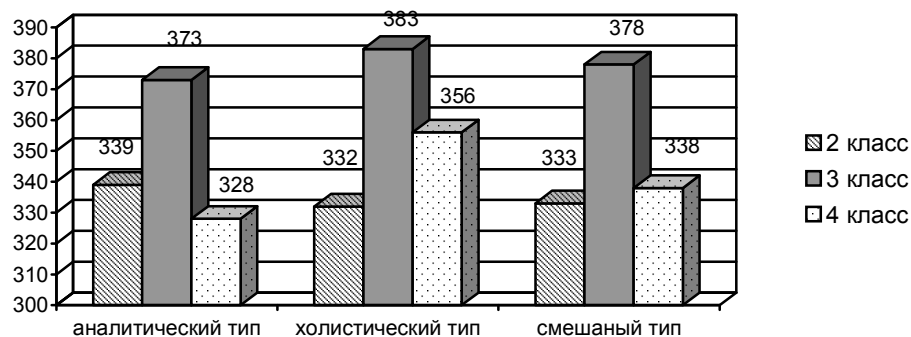


Рис. 2. Скорость чтения вслух и доминирующий тип зрительного восприятия, (в зн/мин.)

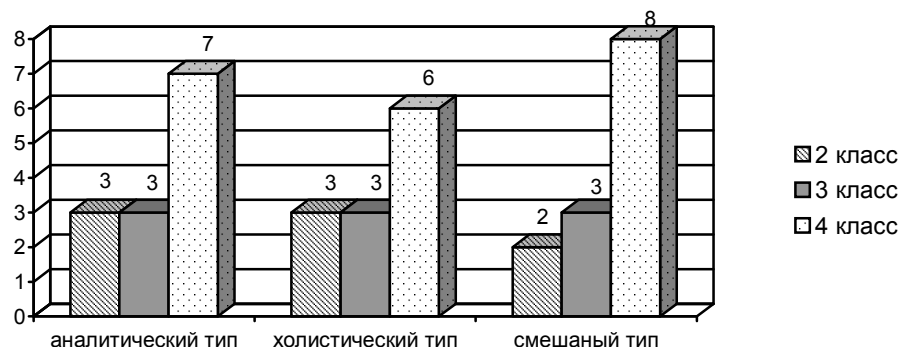


Рис. 3. Количество ошибок чтения вслух и доминирующий тип зрительного восприятия, (m)

– при *смешанном типе зрительного восприятия* скорость чтения вслух имела следующие показатели: во вторых классах – 333 знака в минуту, в третьих классах – 378 знаков, а в четвертых классах – 338 знаков в минуту.

Таким образом, во вторых классах, в период становления навыка чтения вслух, аналитический тип зрительного восприятия благоприятно влияет на скорость чтения, увеличивая её; в третьих и четвертых классах скорость чтения вслух выше при холистическом (т. е. целостном) типе зрительного восприятия.

Количество ошибок, допускаемых во время громкого чтения, при доминирующем типе зрительного восприятия имело следующие результаты (рис. 3):

– при *аналитическом типе зрительного восприятия вербальных и невербальных стимулов* во вторых и третьих классах испытуемые в среднем допускали по 3 ошибки, а вот в четвертых классах учащиеся делали по 7 ошибок;

– при *холистическом типе зрительного восприятия* учащиеся вторых и третьих классов так же допускали по 3 ошибки, а учащиеся четвертых классов совершали по 6 ошибок во время чтения вслух;

– при *смешанном типе зрительного восприятия* во вторых классах дети допускали 2 ошибки, в третьих классах 3 ошибки, а в четвертых классах наблюдалось 8 ошибок чтения.

Следовательно, наиболее показательным является четвертый класс, где для чтения вслух детям предлагались более сложные тексты, содержащие пяти-шесть сложные слова, имеющие сложную слоговую структуру. Количество оши-

бок, допущенных во время чтения вслух, возрастает у четвероклассников при любом типе зрительного восприятия и, скорее всего, зависит от сложности предлагаемого текстового материала, однако наименьшее их число обнаруживается при холистическом типе визуального восприятия у детей.

Из проведенного исследования можно сделать следующие выводы: 1) учащиеся 2–4 классов обладают одним из типов зрительного восприятия (аналитическим, холистическим или смешанным), 2) число учеников, пользующихся аналитическим типом зрительного восприятия от класса к классу уменьшается, 3) *холистический тип зрительного восприятия* связан с более успешным формированием навыка чтения вслух, который способствует увеличению скорости чтения и уменьшению количества ошибок, 4) при *смешанном типе зрительного восприятия*, который характеризуется неустойчивостью визуального восприятия, количество ошибок во время чтения вслух увеличивается.

Библиографический список

1. Алтухова Т. А. Коррекция нарушений чтения у учащихся начальных классов с трудностями в обучении: Пособие для учителей начальных классов. – Белгород : Изд-во Белгор. гос. ун-та, 1998. – 116 с.
2. Barkley R. A. A review of stimulant drug research with hyperactive children // J. of Child Psychology and Psychiatry. – 1977. – Vol. 18. – P. 137–166.
3. Егоров А. Ю. Функциональная специализация полушарий мозга человека. – СПб. : Ин-т спец. педагогики и психологии, 2000. – 48 с.
4. Каше Г. А. Предупреждение нарушений чтения и письма у детей с недостатками произноше-

ния // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. – М. : Просвещение, 1966. – С. 105–129.

5. Корнев А. Н. О состоянии кратковременной памяти у детей, страдающих дислексией // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 1978. – № 10. – С. 3.

6. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах. – М. : Владос, 1998. – 224 с.

7. Левашов О. В. Межполушарная асимметрия фазического и тонического зрительных каналов и дисбаланс их взаимодействия при дислексии // Актуальные вопросы функциональной межполушарной асимметрии. – М. : НИИ Мозга РАМН, 2003.

8. Левина Р. Е. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями чтения и письма // Логопедическая работа в школе. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1953. – С. 3–18.

9. Садовникова И. Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений письма в системе начального обучения учащихся : Автореф. – М., 1979. – 20 с.

10. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Расстройства речи у детей и подростков. – М. : Изд-во МГПИ им. В. И. Ленина, 1969. – С. 39–45.

11. Хватцев М. Е. Логопедия. – М.: Медицина, 1959. – С. 85–98.

12. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма, чтения: нарушение и восстановление. – М. : Юристъ, 1997. – 256 с.

13. Ньюкинтен Ч. Детская поведенческая неврология. Т. 2. – М., «Геревинф», 2010. – 159 с.

14. Чиркина Г. В. Особенности понимания текста учащимися с тяжелыми нарушениями речи // Современное состояние исследований в изучении, обучении, воспитании и трудовой подготовке детей с нарушениями умственного и физического развития : тезисы докладов 7-й науч. сессии по дефектологии – М., 1975. – С. 576–577.

15. Ястребова А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. – М. : Просвещение, 1984. – 159 с.

УДК 159.9

Соловьев Владислав Юрьевич

Психологический институт Российской академии образования
vlad_solovyov84@mail.ru

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ФАКТОРОВ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕРСОНАЛЬНЫХ ВОДИТЕЛЕЙ

В статье впервые представляются выявленные опытно-экспериментальным путем факторы личностно-профессионального развития персональных водителей. Данные факторы позволяют проектировать соответствующие психологические условия в рамках внутриорганизационного обучения персональных водителей, способствующие их личностно-профессиональному развитию.

Ключевые слова: Личностно-профессиональное развитие, факторы, интегральные личностные характеристики, самосознание, концепция профессионального развития личности, персональные водители.

Несмотря на достаточно большое количество работ по проблемам профессиональной деятельности водителей автотранспорта [1; 2; 3; 6; 7; 10; 11; 12], современное состояние проблемы профессионализации персональных водителей характеризуется недостаточной общепсихологической проработанностью.

Для изучения факторов личностно-профессионального развития персональных водителей необходимы соответствующие теоретико-методологические основания, выделенные в концепции профессионального развития личности Л. М. Митиной [4; 5; 8]. Согласно данной концепции такими факторами являются

высокий уровень развития интегральных личностных характеристик (*направленность, компетентность, гибкость*) и профессионального самосознания. Уровень развития интегральных личностных характеристик и самосознания обуславливает 2 модели профессионального труда: модель адаптивного поведения (*I модель*) и модель профессионального развития (*II модель*).

Актуальной научно-практической задачей является поиск специфического содержания характеристик личностно-профессионального развития персональных водителей, обуславливающих эффективность их профессиональной деятельности. С этой целью нами был проведен

констатирующий эксперимент [9], который позволил выявить факторы личностно-профессионального развития персональных водителей. Он объединил в себе реализацию следующих исследовательских серий:

– *I серия*: изучение психологических факторов личностно-профессионального развития персональных водителей;

– *II серия*: определение факторов-предикторов высокого уровня личностно-профессионального развития персональных водителей.

При изучении психологических факторов личностно-профессионального развития персональных водителей на общей выборке (102 испытуемых – сотрудников федерального государственного учреждения «Транспортный комбинат «Россия» Управления делами Президента Российской Федерации, работающих персональными водителями чиновников высокого ранга) было проведено экспериментальное исследование с использованием методической программы (*I серия*), включающей в себя следующие методики: самоактуализационный тест (САТ) (Л. Я. Гозман и др.); методику диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера (адаптация Е. Ф. Бажина, С. А. Голынкиной, А. М. Эткина); индивидуально-типологический опросник Л. Н. Собчик; методику диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса; методику диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса.

С целью анализа полученных эмпирических данных, сужения размерности данных и выявления общих тенденций, объясняющих связи между переменными, полученные нами с помощью диагностических методик показатели личностно-профессионального развития водителей были подвергнуты факторному анализу с включением всех шкал, входящих в состав использованных нами методик. Факторный анализ проводился методом главных компонент с процедурой варимакс-вращения нормализованных переменных. Факторизации была подвергнута матрица данных размерностью 102 испытуемых на 29 шкал (впоследствии шкала «ценностные ориентации» была исключена из факторного анализа как неоднозначная переменная).

По итогам проведения факторного анализа была выявлена 5-факторная структура полу-

ченных эмпирических данных. Суммарная информативность всех пяти факторов составила 0,55, то есть выделенные нами факторы объясняют 55% суммарной дисперсии переменных, что считается достаточно приемлемым результатом. Все переменные однозначно соотносятся по высоким факторным нагрузкам только с одним из факторов.

Фактор 1 имеет наибольшую информативность (17%). Данный фактор является однополюсным. Его положительный полюс определяется положительными полюсами шкал: поддержка (0,91), гибкость поведения (0,82), спонтанность (0,75), самопринятие (0,72), принятие агрессии (0,63), контактность (0,8). Входящие в данный фактор переменные отражают самореализацию водителя и могут быть проинтерпретированы нами как фактор «*способность к саморазвитию*». Аффективный компонент самосознания характеризует представленность в факторе такой переменной, как самопринятие.

Фактор 2 (информативность 13%). Данный фактор также является однополюсным. Его положительный полюс определяется положительными полюсами следующих шкал: общая интернальность (0,95), интернальность в области достижений (0,84), интернальность в области неудач (0,72), интернальность в производственных отношениях (0,78), интернальность в области межличностных отношений (0,52). Данный фактор объединил в себе показатели уровня субъективного контроля над значимыми жизненными ситуациями, способность ими управлять и нести ответственность; степень контроля по отношению к эмоционально значимым событиям и ситуациям; уровень контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям; степень контроля в производственной деятельности, в отношениях с коллективом; уровень контроля формальных и неформальных отношений с другими людьми, способность вызывать к себе уважение и симпатию.

Образующие фактор шкалы отражают способность человека к самодисциплине, показывают степень ответственности и саморегуляции личности. Согласно концепции профессионального развития личности Л.М. Митиной [4; 5; 8] в общем и целом они могут быть обозначены как фактор «*самоконтроля*».

Фактор 3 (информативность 9%). Он является однополюсным. Его положительные значения

определяются положительными полюсами шкал: экстраверсия (0,59), ригидность (0,54), эмотивность (0,65), сензитивность к себе (0,5). В целом данные шкалы описывают показатели нейротизма личности. В связи с этим данный фактор мы определили как «эмоциональная гибкость».

Фактор 4 (информативность 7%). Тоже имеет один полюс, который определяется положительными полюсами шкал: представления о природе человека (0,84), синергия (0,8). Выявленные шкалы показывают степень отношения к другим людям, способность к целостному восприятию мира, поэтому фактор 4 получил название «направленность на другого человека».

Фактор 5 (информативность 10%). Фактор 5 биполярный. Его положительный полюс определяется положительными полюсами следующих шкал: ориентация во времени (0,65), самоуважение (0,57), познавательные потребности (0,59). Отрицательный полюс этого фактора определяется противоположными полюсами указанных шкал: интроверсия (–0,66), тревожность (–0,72). То есть отрицательный полюс этого фактора – это экстраверсия и агрессивность. Данное распределение шкал позволяет интерпретировать положительный полюс фактора 5 как «открытость опыту», а отрицательный – как «низкую интрапсихическую активность». В связи с этим фактор 5 получил название «деятельностная и коммуникативная компетентность». Аффективный компонент самосознания характеризует представленность в факторе такой переменной, как самоуважение.

Полученные 5 факторов: «способность к саморазвитию», «самоконтроль», «эмоциональная гибкость», «направленность на другого человека», «деятельностная и коммуникативная компетентность» – описывают специфические психологические факторы личностно-профессионального развития персональных водителей.

II серия. В этой серии выявлялись основные факторы-предикторы, влияющие на показатели личностно-профессионального развития персональных водителей. С этой целью проводился сравнительный анализ факторов, детерминирующих личностно-профессиональное развитие персональных водителей, а также экспертные оценки. В качестве показателей личностно-профессионального развития

выступили личностные характеристики, определяемые по предложенным нами тестовым методикам. Экспертные оценки основывались, прежде всего, на строгом соблюдении водителями должностной инструкции.

Множественный регрессионный анализ (МРА) проводился методом пошагового включения показателей и осуществлялся на всей выборке водителей. В качестве зависимых переменных выступили две базовые шкалы самоактуационного теста (САТ) (шкалы «поддержка» и «ориентация во времени»), показывающих общий уровень самоактуализации личности, а также шкала «профессиональная подготовка», основанная на мнении экспертов.

В роли экспертов выступают начальники автоколонн и служба эксплуатации «Транспортного комбината «Россия» Управления делами Президента Российской Федерации. Они оценивают общий уровень профессиональной подготовки водителей, включающий в себя строгое соблюдение должностной инструкции, высокий уровень профессионального мастерства (высокая классность и культура транспортного обслуживания, безаварийность и т. п.), а также развитие определенных личностных особенностей, связанных с умением взаимодействовать с пассажиром. То есть мнение экспертов отражает общий уровень профессиональной подготовки водителей.

Согласно экспертному мнению происходит группирование водителей в одну из 5 автоколонн транспортного комбината, различающихся между собой по степени значимости, определяемой рангом перевозимых ею чиновников. В зависимости от занимаемой пассажиром должности задается четкая иерархическая структура автоколонн, и чем выше уровень профессиональной подготовки водителей, тем с более высоким рангом чиновников они работают.

Опираясь на мнение экспертов, общий уровень профессиональной подготовки водителей нами оценивался по 5-балльной системе (соответственно иерархии и числу автоколонн) и измерялся следующим образом: чем «весомее» автоколонна, то есть чем выше ранг перевозимых ею чиновников, тем больший балл получал водитель, закрепленный за нею.

Таким образом, водители, закрепленные за *первой* автоколонной, получали 5 баллов, за *третьей* – 4 балла, за *четвертой* – 3 балла,

за второй – 2 балла, за пятой – 1 балл. При этом из каждой автоколонны нами были исследованы приблизительно одинаковое количество водителей: из первой – 20, из второй – 18, из третьей – 20, из четвертой – 21, из пятой – 23.

В качестве зависимых переменных во множественном регрессионном анализе (МРА) выступили следующие шкалы, характеризующие степень личностного и профессионального развития персональных водителей, – «поддержка», «ориентация во времени», «профессиональная подготовка». В роли независимых переменных (предикторов) выступили 5 выделенных нами в I серии факторов. Для проведения такого рода анализа были вычислены факторные оценки для каждого испытуемого нашей экспериментальной выборки.

По результатам трех МРА нами были получены следующие уравнения регрессии:

1) «Профессиональная подготовка» = $2,94 + 0,31_{\Phi_1}$, где Φ_1 – фактор 1.

2) «Поддержка» = $45,1 + 7,8_{\Phi_1} + 2,3_{\Phi_5} + 0,6_{\Phi_4}$, где Φ_1 – фактор 1, Φ_5 – фактор 5, Φ_4 – фактор 4.

3) «Ориентация во времени» = $9,2 + 1,8_{\Phi_5} + 1,1_{\Phi_1}$, где Φ_5 – фактор 5, Φ_1 – фактор 1.

Во всех трех случаях из результатов анализа полученных данных следует, что взаимосвязь между зависимой переменной и предикторами проявляется на статистически значимом уровне ($R_1 = 0,21$, $F_1 = 4,5$, $p < 0,05$; $R_2 = 0,96$, $F_2 = 333,9$, $p < 0,001$; $R_3 = 0,77$, $F_3 = 45,6$, $p < 0,001$), построенные линейные регрессии адекватно описывают причинно-следственную взаимосвязь между зависимой переменной и предикторами, свободные члены статистически значимы ($I_1 = 2,94$, $p < 0,001$; $I_2 = 45,1$, $p < 0,001$; $I_3 = 9,2$, $p < 0,001$). Полученные линейные регрессии объясняют в первом случае 5% ($R_1^2 = 0,05$), во втором – 92% ($R_2^2 = 0,92$), в третьем – 60% ($R_3^2 = 0,6$) дисперсии зависимой переменной соответственно.

Таким образом, из представленных уравнений регрессии видно, что главными факторами, детерминирующими высокий уровень личностно-профессионального развития персональных водителей, являются фактор 1 «способность к саморазвитию» ($B_1 = 0,31$, $p < 0,05$; $B_2 = 7,8$, $p < 0,001$; $B_3 = 1,1$, $p < 0,001$) и фактор 5 «деятельностная и коммуникативная компетентность» ($B_2 = 2,3$, $p < 0,001$; $B_3 = 1,8$, $p < 0,001$). Входящие в данные факторы психологические

переменные являются профессионально значимыми качествами личности водителей, определяющими высокий уровень их личностно-профессионального развития.

Итак, выявленные в экспериментальном исследовании факторы личностно-профессионального развития персональных водителей позволяют проектировать технологические средства внутриорганизационного обучения, способствующие их личностно-профессиональному развитию и, как следствие, повышающие эффективность труда.

Библиографический список

1. Бодров В. А. Информационный стресс : учеб. пособие для вузов. – М. : ПЕР СЭ, 2000. – 352 с.
2. Дымерский В. Я., Костин А. А. Технические средства обучения водителей автомобилей : учеб. пособие для учащихся техникумов. – М. : Высшая школа, 1982. – 279 с.
3. Климов Е. А. Психология профессионала. – М. : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.
4. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение / под ред. Л. М. Митиной. – М. : Академия, 2005. – 336 с.
5. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности. – М. : МПСИ ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 400 с.
6. Митраков В. М. Психолого-акмеологические условия развития профессиональной готовности водителей автотранспорта к действиям в экстремальных ситуациях : Дис. ... канд. психол. наук. – Шуя, 2004. – 235 с.
7. Нерсисян Л. С., Коночкин О. А. Инженерная психология и проблема надежности машиниста. – М. : Транспорт, 1978. – 239 с.
8. Психотехнологии и психотехники профессионального развития личности / под ред. Л. М. Митиной, С. А. Подосинникова. – Астрахань : Изд. дом «Астраханский университет», 2008. – 392 с.
9. Соловьев В. Ю. Психологические детерминанты и условия эффективности внутриорганизационного обучения водителей // Российский научный журнал. – 2010. – № 18. – С. 225–232.
10. Стрелков Ю. К. Инженерная и профессиональная психология. – М. : Академия, 2005. – 360 с.
11. Субботина Л. Ю. Личность в системе профессиональной подготовки : учеб. пособие. – Ярославль : АверсПресс, 2003. – 102 с.
12. Утлик В. Э. Социально-психологические условия предупреждения конфликтов в дорожном движении : Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2006. – 202 с.

УДК 616-057 (282.247.416.3)

Бабанов Сергей Анатольевич,

доктор медицинских наук, доцент

Воробьева Елена Викторовна

Самарский государственный медицинский университет

s.a.babanov@mail.ru

ОЦЕНКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ПРИ ВИБРАЦИОННОЙ БОЛЕЗНИ

Исследованы некоторые показатели психологического статуса у больных вибрационной болезнью. Выявлены существенные различия в психологическом состоянии у больных в зависимости от вида воздействующей вибрации и от стадии заболевания.

Ключевые слова: вибрационная болезнь, психологические особенности личности, алекситимия.

Вибрационная болезнь продолжает занимать одно из ведущих мест в структуре профессиональной патологии. Частота вибрационной болезни составляет 9,8 случаев на 100000 работающих [1]. В последние годы представлены убедительные данные о вибрации как о факторе, вызывающем хроническое стрессорное воздействие [2–4].

Исследователями отмечается все большая распространенность неврозов и психосоматических расстройств [5], выявлено изменение психического статуса у лиц, работающих в условиях вибрации. Наиболее часто встречаются неврозоподобные состояния с психоэмоциональными нарушениями тревожного характера [6; 7]. Однако существующие в настоящее время данные о состоянии нервной системы при вибрационной патологии противоречивы и малочисленны, что требует более углубленного изучения.

Цель исследования: изучить психологический статус больных вибрационной болезнью как от действия локальной, так и от действия общей вибрации.

Материалы и методы исследования. Все обследованные были разделены на 5 группы в зависимости от степени заболевания и вида воздействующей вибрации. Первая группа состояла из 32 больных вибрационной болезнью первой степени от действия локальной вибрации. Вторая группа включала 16 больных вибрационной болезнью второй степени от действия локальной вибрации. 17 пациентов с вибрационной болезнью первой степени от действия общей вибрации составили третью группу. Четвертую группу составили 48 больных с вибрационной болезнью второй степени от действия общей вибрации. Пятая группа состояла из 50 практически здоровых людей и явилась группой контроля.

Все больные были протестированы при помощи 4 опросников: опросника «Басса-Дарки»,

опросника Плутчика-Келлермана-Конте, а также по Торонтской алекситимической шкале и шкале ТОО (Тип отношения к болезни). При помощи опросника «Басса-Дарки» определялись индексы враждебности и агрессивности. По Торонтской алекситимической шкале выявляли наличие или отсутствие алекситимического радикала. С помощью опросника Плутчика-Келлермана-Конте определяли уровень напряженности психологических защит, используемых каждым пациентом. С помощью опросника ТОО определялся тип отношения к болезни.

Результаты исследования. У больных всех обследуемых групп отмечено наличие алекситимического радикала, о чем свидетельствует тот факт, что общая сумма баллов больше 74. Так, наименьшее значение уровня алекситимии выявлено у больных вибрационной болезнью первой степени от действия локальной вибрации – $74,56 \pm 2,49$. У больных второй группы (вибрационная болезнь второй степени от действия локальной вибрации) этот показатель еще выше – $77,5 \pm 1,34$. При обследовании третьей группы больных (вибрационная болезнь первой степени от действия общей вибрации) выявлен еще более высокий уровень алекситимии – $79,76 \pm 1,22$. В четвертой обследуемой группе (больные вибрационной болезнью второй степени от действия общей вибрации) уровень алекситимии выше, чем в третьей группе и составил $87,31 \pm 1,23$. В группе контроля уровень алекситимии был $67,63 \pm 2,8$, что говорит об отсутствии алекситимичных черт у лиц данной группы. Таким образом, выявлено, что воздействие как локальной, так и общей вибрации на организм сопровождается повышением уровня алекситимии во всех исследуемых группах. Наибольшие значения зафиксированы у больных, подвергшихся действию общей вибрации. Причем, наиболее высок уровень алекситимии при второй степени

вибрационной болезни от воздействия общей вибрации.

При оценке ответов по опроснику «Басса-Дарки» выявлены следующие особенности. В первой и второй группах больных отмечаются практически сходные уровни враждебности $8,0 \pm 0,65$ и $7,94 \pm 0,57$ соответственно. В третьей группе этот показатель несколько выше – $8,94 \pm 0,92$, в четвертой группе еще выше – $10,87 \pm 0,31$ ($P_{3-4} < 0,05$). В группе контроля уровень враждебности составил $7,33 \pm 0,53$, что достоверно ниже, чем во всех остальных группах. Таким образом, можно сделать вывод о том, что индекс враждебности увеличивается в зависимости от формы и степени тяжести вибрационной болезни в направлении первая степень от действия локальной вибрации – вторая степень от действия локальной вибрации – первая степень от действия общей вибрации – вторая степень от действия общей вибрации.

При изучении уровня агрессивности по опроснику «Басса-Дарки» не выявлено достоверных различий в первой, второй и третьей группах ($14,25 \pm 1,03$; $15,56 \pm 0,68$ и $14,18 \pm 0,92$ соответственно). В четвертой группе этот показатель достоверно выше чем в контрольной группе и составил $19,08 \pm 1,07$ ($p < 0,01$), что свидетельствует о повышении уровня агрессивности при второй степени вибрационной болезни от воздействия общей вибрации.

При оценке результатов теста Плутчика-Келлермана-Конта выявлена невысокая общая напряженность всех защит (ОНЗ), *нормативные значения которой для городского населения России равны 40–50 %*. Во всех исследуемых группах эта величина не превышала 40 % и составила в первой группе – $32,6 \pm 2,54\%$, во второй – $34,9 \pm 2,88\%$, в третьей – $36,9 \pm 3,9\%$ и в четвертой – $39,87 \pm 2,5\%$.

Однако у всех групп больных выявлено преобладание деструктивных психологических защит (проекции и вытеснения) над конструктивными (компенсацией и рационализацией). Была выявлена наибольшая напряженность по шкале проекция. При первой степени вибрационной болезни от действия локальной вибрации – $52,1 \pm 5,0\%$ ($p < 0,05$); при второй степени вибрационной болезни от действия локальной вибрации этот показатель оказался выше и составил $60,42 \pm 4,84\%$ ($p < 0,01$). При первой степени вибрационной болезни от действия общей вибрации $54,41 \pm 7,0\%$ ($p < 0,05$) и $57,19 \pm 6,04\%$ ($p < 0,02$) при второй степени вибрационной болезни от действия общей вибрации.

Таким образом, этот показатель был выше у лиц с вибрационной болезнью второй степени как от действия локальной, так и от действия общей вибрации.

Напряженность по шкале вытеснение также увеличивалась в зависимости от тяжести заболевания и составила соответственно $28,1 \pm 4,0\%$ ($p > 0,05$) и $33,75 \pm 3,4\%$ ($p < 0,01$) при первой и второй степени вибрационной болезни от действия локальной вибрации, и $35,29 \pm 4,38\%$ ($p < 0,001$) и $41,36 \pm 4,85\%$ ($p < 0,001$) при первой и второй степени вибрационной болезни от действия общей вибрации.

Кроме того, у больных вибрационной болезнью была выявлена высокая напряженность по шкале рационализация, относящейся к группе конструктивных психологических защит. Ее уровень был сходен у больных вибрационной болезнью первой и второй степени от действия локальной вибрации и составил $44,78 \pm 4,6\%$ ($p < 0,01$) и $44,27 \pm 4,86\%$ ($p < 0,01$) соответственно. У больных вибрационной болезнью от действия общей вибрации уровень данной защиты был выше при второй степени заболевания составил $48,49 \pm 5,16\%$

Таблица 1

**Особенности психологического статуса у больных вибрационной болезнью
(по данным Торонтской алекситимической шкалы и опросника «Басса-Дарки»)**

	Вибрационная болезнь первой степени от воздействия локальной вибрации	Вибрационная болезнь второй степени от воздействия локальной вибрации	Вибрационная болезнь первой степени от воздействия общей вибрации	Вибрационная болезнь второй степени от воздействия общей вибрации	Контроль
Враждебность	$8,0 \pm 0,65^{**}$	$7,94 \pm 0,57^{**}$	$8,94 \pm 0,92^{***}$	$10,87 \pm 0,31^{***}$	$7,33 \pm 0,53$
	$P_{1-2} > 0,05$		$P_{3-4} < 0,05$		
Агрессивность	$14,25 \pm 1,03$	$15,56 \pm 0,68$	$14,18 \pm 0,92$	$19,08 \pm 1,07^{**}$	$13,33 \pm 0,89$
	$P_{1-2} > 0,05$		$P_{3-4} < 0,05$		
Алекситимия	$74,56 \pm 2,49^{*}$	$77,5 \pm 1,34^{**}$	$79,76 \pm 1,22^{**}$	$87,31 \pm 1,23^{***}$	$67,63 \pm 2,8$
	$P_{1-2} > 0,05$		$P_{3-4} < 0,05$		

Таблица 2

**Особенности психологического статуса у больных вибрационной болезнью
(по данным теста Плутчика-Келлермана-Конта)**

	Вибрационная болезнь первой степени от воздействия локальной вибрации	Вибрационная болезнь второй степени от воздействия локальной вибрации	Вибрационная болезнь первой степени от воздействия общей вибрации	Вибрационная болезнь второй степени от воздействия общей вибрации	Контрольная группа
Вытеснение	28,1 ± 4,0	33,75 ± 3,4**	35,29 ± 4,38***	41,36 ± 4,85***	27,63 ± 2,12
	P1-2 < 0,05		P3-4 < 0,01		
Регрессия	20,2 ± 4,1	22,22 ± 3,52**	25,06 ± 4,77**	29,13 ± 3,38***	18,19 ± 3,46
	P1-2 > 0,05		P3-4 < 0,05		
Замещение	10,6 ± 3,8	11,9 ± 2,74	13,53 ± 2,42**	13,64 ± 3,92**	9,17 ± 2,91
	P1-2 > 0,05		P3-4 > 0,05		
Отрицание	45,5 ± 2,06	47,16 ± 1,56*	50,26 ± 2,4**	56,28 ± 2,85***	43,73 ± 2,83
	P1-2 > 0,05		P3-4 < 0,05		
Проекция	52,1 ± 5,0*	60,42 ± 4,84**	54,41 ± 7,0*	57,19 ± 6,04**	49,77 ± 4,3
	P1-2 < 0,05		P3-4 < 0,05		
Компенсация	15 ± 3,98	26,25 ± 5,07**	28,82 ± 5,62***	32,13 ± 1,92***	15,11 ± 1,17
	P1-2 < 0,01		P3-4 < 0,01		
Гиперкомпенсация	32,5 ± 1,6	38,63 ± 2,2**	33,76 ± 1,43	40,64 ± 2,13**	31,17 ± 3,68
	P1-2 < 0,05		P3-4 < 0,05		
Рационализация	44,78 ± 4,6**	44,27 ± 4,86**	41,17 ± 5,27*	48,49 ± 5,16***	37,72 ± 1,31
	P1-2 > 0,05		P3-4 < 0,01		
ОНЗ	32,6 ± 2,54	34,9 ± 2,88*	36,9 ± 3,9**	39,87 ± 1,5***	32,32 ± 2,47
	P1-2 > 0,05		P3-4 < 0,05		

($p < 0,001$) в отличие от больных с первой степенью заболевания $41,17 \pm 5,27\%$ ($p < 0,05$).

Напряженность по шкале компенсация была невысокой во всех группах, минимальное значение ее было отмечено у больных с первой степенью заболевания от действия локальной вибрации и составило $15 \pm 3,98\%$ ($p > 0,05$), максимальное при второй степени вибрационной болезни от воздействия общей вибрации составило $32,13 \pm 1,92$ ($p < 0,01$).

При оценке результатов опросника Тип отношения к болезни в первой группе преобладающим был гармоничный тип отношения к болезни – он встречался у 43,75% пациентов этой группы. Одинаково часто также встречались ипохондрический и эргопатический типы отношения к болезни, они наблюдались у 18,75% пациентов каждый. Реже встречались сенситивный (12,5%) и диффузный (12,5%) типы. Во второй группе преобладающим был сенситивный тип (43,75%). Довольно часто встречались эргопатический (31,25%) и тревожный (31,25%) типы. Гармоничный тип отношения к болезни был характерен для меньшего числа пациентов (12,5%), также редко встречался и ипохондрический (12,5%) тип. Паранойальный и анозо-

нозический типы встречались одинаково часто в 6,25% каждый.

В третьей группе преобладающим был сенситивный тип (52,94%). Довольно часто встречался гармоничный (35,29%) и эргопатический (29,41%) типы. Реже наблюдались тревожный (11,76%), ипохондрический (11,76%) и меланхолический (5,88%) типы. В четвертой группе чаще всего прослеживались сенситивный (40,91%) и эргопатический (40,91%) типы. Тревожный тип встречался у 18,18% обследованных. Диффузный, гармоничный, ипохондрический и неврастенический типы встречались одинаково часто – в 9,1% случаев каждый. Наиболее редко встречался паранойальный тип – в 4,55%.

В группе контроля преобладающим оказался анозогнозический тип (61,11%), что говорит об отсутствии у данной группы пациентов каких-либо заболеваний. Вторым по частоте оказался эргопатический тип отношения к болезни (30,56%). Реже в данной группе встречались с диффузным (11,11%), гармоничным (8,33%), сенситивным (8,33%) типами отношения к болезни. Редкими были дисфорический (5,56%) и неврастенический (2,78%) типы.

Таким образом при вибрационной болезни от воздействия локальной и общей вибрации:

1. У больных всех исследуемых групп выявлены алекситимичные черты, причем уровень алекситимии выше у больных вибрационной болезнью от действия общей вибрации.

2. В ходе исследования было выявлено, что для больных вибрационной болезнью характерно повышение уровня враждебности, а уровень агрессивности увеличен только при второй степени вибрационной болезни от воздействия общей вибрации, что свидетельствует о наличии у больных вибрационной болезнью определенных деструктивных тенденций в области субъектно-объектных отношений.

3. У больных вибрационной болезнью как от действия локальной, так и от действия общей вибрации наблюдается преобладание деструктивных психологических защит (проекции и вытеснения) над конструктивными (компенсацией и рационализацией).

Библиографический список

1. Вакурова Н. В., Бабанов С. А., Азовскова Т. А., Косарева О. В. Вибрационная болезнь : учебное пособие. – Самара : ООО «ИПК “Содружество”», 2007.

2. Гоголева О. И., Малютин Н. Н. Механизмы нарушения гемостаза, индуцированные стресс-вибрационным повреждением (обзор литературы). // Медицина труда и промышленная экология. – 2000. – № 4. – С. 20–25.

3. Давыдова Н. С., Лизарев А. В., Абраматец Е. А., Иванская Т. И. Нарушение основных параметров стресс-реализующей системы при действии на организм локальной вибрации // Медицина труда и промышленная экология. – 2003. – № 3. – С. 32–35.

4. Кирьяков В. А., Сухова А. В. Алекситимия у больных вибрационной болезнью // Медицина труда и промышленная экология. – 2009. – № 9. – С. 19–22.

5. Кузьмина С. В., Яхин К. К. // Материалы Всероссийского конгресса «Профессия и здоровье». – М., 2005.

6. Барский В. Д., Батянов И. С., Соснин В. В., Ильин В. И. Особенности психологического профиля личности и прогнозирование эффективности лечения больных вибрационной болезнью от воздействия локальной вибрации // Актуальные вопросы профилактики воздействия шума, вибрации, ультразвука в условиях современного производства. – 1988. – Т. 2. – Вып. 33. – С. 20–21.

7. Панков В. А., Кулешова М. В. Характеристика психологических особенностей работающих в контакте с локальной вибрацией (динамическое наблюдение). // Медицина труда и промышленная экология. – 2008. – № 1. – С. 1–5.

УДК 616.69-008.1:616.057

Бабанов Сергей Анатольевич,

доктор медицинских наук, доцент

Косарева Ольга Владиславовна,

кандидат медицинских наук, доцент

Воробьева Елена Викторовна

Самарский государственный медицинский университет
s.a.babanov@mail.ru

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ВЫРАЖЕННОСТИ АНДРОГЕННОГО ДЕФИЦИТА У МУЖЧИН ПРИ ВИБРАЦИОННОЙ ПАТОЛОГИИ

В статье приведены результаты исследования, посвященного оценке выраженности андрогенного дефицита и эректильной функции у больных вибрационной болезнью первой и второй степени от воздействия локальной и общей вибрации. Обследование включало оценку клинической картины с помощью различных опросников по определению андрогенного статуса мужчин. Установлена роль вибрационного воздействия в развитии андрогенного дефицита и эректильной дисфункции у больных вибрационной болезнью от воздействия локальной и общей вибрации.

Ключевые слова: вибрационная болезнь, андрогенный дефицит, эректильная дисфункция.

Репродуктивное здоровье – это состояние полного физического, умственного и социального благополучия во всех вопросах, касающихся репродуктивной системы, ее функции и процессов (по определению Всемирной организации здра-

воохранения). В конце XX начале XXI века во всем мире происходит снижение качества репродуктивного здоровья. Снижение репродуктивной функции является отражением возрастающего воздействия на организм человека поврежде-

дающих факторов, встречающихся в окружающей среде, на производстве и в быту. Охрана репродуктивного здоровья населения России объявлена руководством страны важнейшей государственной задачей. В последние годы, на фоне резкого ухудшения медико-демографической ситуации, заметно возросло внимание к проблеме воздействия вредных факторов производства на репродуктивное здоровье рабочих. Приоритетное направление в этой области принадлежит изучению женского репродуктивного здоровья. На этом фоне тревожным видится ситуация с репродуктивным здоровьем мужчин.

Сведения о вредном профессиональном действии на мужскую репродукцию до настоящего времени очень ограничены. Понимая, что медицинская составляющая сложившейся в стране демографической ситуации определяется, в том числе репродуктивным потенциалом мужского населения, представляет интерес изучение репродуктивного здоровья мужчин, занятых во вредных и опасных профессиях.

В научной литературе все больше становится сообщений о снижении мужской фертильности, но в то же время встречаются лишь единичные исследования, посвященные изучению влияния вредных условий труда на репродуктивное здоровье мужчин, в частности, влияние вибрации. Установлено, что у мужчин, работающих в условиях общей вибрации, угнетается половая активность, чаще выявляется эректильная дисфункция, достоверно увеличивается частота самопроизвольных выкидышей у их жен, не имеющих контакта с вибрацией [1–6].

Цель исследования. Целью настоящего исследования явилась оценка выраженности андрогенного дефицита и эректильной дисфункции при вибрационной болезни от воздействия локальной и общей вибрации.

Материал и методы. Обследование включало оценку клинической картины с помощью различных опросников по определению андрогенного статуса мужчин: опросник выявления андрогенного дефицита; шкала оценки снижения уровня андрогенов (по Morley); AMS опросник симптомов старения мужчины; шкала выраженности эректильной дисфункции (международный индекс эректильной дисфункции, МИЭФ_5); шкала депрессии Бека (BDI) [4; 6].

Все обследованные были разделены на 5 групп в зависимости от степени заболевания

и вида воздействующей вибрации. Первая группа состояла из 34 больных вибрационной болезнью первой степени от действия локальной вибрации. Вторая группа включала 22 больных вибрационной болезнью второй степени от действия локальной вибрации. 20 пациентов с вибрационной болезнью первой степени от действия общей вибрации составили третью группу. Четвертую группу составили 44 больных с вибрационной болезнью второй степени от действия общей вибрации. Пятая группа состояла из 50 практически здоровых людей, не подвергающихся воздействию вибрации, выше ПДУ, и явилась группой контроля. Все обследованные мужчины находились в возрасте от 37 до 53 лет.

Результаты исследования и их обсуждение.

Наиболее высокий уровень депрессии при оценке по шкале депрессии Бека был выявлен в четвертой группе и составил $20,36 \pm 1,87$ ($p < 0,001$), что говорит о наличии выраженной депрессии у пациентов данной группы. Во второй группе этот показатель был несколько ниже и составил $17,67 \pm 0,88$ ($p < 0,01$), что свидетельствует о присутствии у данных пациентов умеренной депрессии. В первой ($14,24 \pm 2,34$) ($p < 0,05$) и третьей ($15,0 \pm 2,46$) ($p < 0,05$) группах данный показатель указывает на наличие у пациентов этих групп субдепрессии (депрессии легкой степени). Показатель контрольной группы ($8,84 \pm 1,19$) говорит об отсутствии у лиц данной группы депрессивных симптомов.

Наибольшая выраженность эректильной дисфункции выявлена во второй ($16,0 \pm 1,03$) ($p < 0,01$) и четвертой ($16,95 \pm 0,99$) ($p < 0,01$) группах, что соответствует легкой степени эректильной дисфункции. Более высокие показатели в первой ($19,0 \pm 1,12$) ($p < 0,05$) и третьей ($18,6 \pm 1,19$) ($p < 0,05$) также свидетельствует о наличии у пациентов данных групп легкой степени эректильной дисфункции. В группе контроля было диагностировано отсутствие эректильной дисфункции ($23,42 \pm 0,48$).

При анализе результатов шкалы оценки снижения уровня андрогенов (по Morley) было выявлено прогрессивное увеличение количества пациентов в каждой группе с дефицитом тестостерона по мере утяжеления заболевания: 82,35% пациентов – в первой группе ($p < 0,001$), 86,36% – во второй группе ($p < 0,001$), 90,0% ($p < 0,001$) и 100% ($p < 0,001$) соответственно в третьей и четвертой группах.

Таблица 1

**Выраженность андрогенного дефицита и эректильной дисфункции
при воздействии локальной и общей вибрации**

	Вибрационная болезнь первой степени от воздействия локальной вибрации	Вибрационная болезнь второй степени от воздействия локальной вибрации	Вибрационная болезнь первой степени от воздействия общей вибрации	Вибрационная болезнь второй степени от воздействия общей вибрации	Контрольная группа
Шкала депрессии Бека	14,24 ± 2,34*	17,67 ± 0,88**	15,0 ± 2,46*	20,36 ± 1,87***	8,84 ± 1,195
МИЭФ – 5	19,0 ± 1,12*	16,0 ± 1,03**	18,6 ± 1,19*	16,95 ± 0,99**	23,42 ± 0,48
AMS опросник симптомов старения мужчины	37,0 ± 2,06*	41,0 ± 1,10**	45,53 ± 2,61**	46,14 ± 2,33**	29,79 ± 2,4
Опросник выявления андрогенного дефицита	15,88 ± 1,38*	19,67 ± 1,86**	23,6 ± 1,43**	24,95 ± 1,05**	13,82 ± 1,55
Шкала по Morley	82,35%***	86,36%***	90,0%***	100%***	24,0%

При оценке данных опросника выявления андрогенного дефицита [4] определенное наличие андрогенного дефицита было отмечено у пациентов второй (19,67 ± 1,86) ($p < 0,01$), третьей (23,6 ± 1,43) ($p < 0,01$) и четвертой (24,95 ± 1,05) ($p < 0,05$) групп. Данный показатель в первой группе говорил о вероятном наличии андрогенного дефицита (15,88 ± 1,38) ($p < 0,05$).

Симптомы дефицита андрогенов средней выраженности по данным AMS опросника симптомов старения мужчины были зарегистрированы у пациентов второй (41,0 ± 1,10) ($p < 0,01$), третьей (45,53 ± 2,61) ($p < 0,01$) и четвертой групп (46,14 ± 2,33) ($p < 0,01$). Также наблюдаются слабовыраженные симптомы дефицита андрогенов в первой группе (37,0 ± 2,06) ($p < 0,05$).

Выводы. Таким образом доказано влияние локальной и общей вибрации на эректильную функцию мужчин, формирование андрогенного дефицита, что является фактором снижающим репродуктивный мужской потенциал, является фактором приводящим к репродуктивным потерям, снижает репродуктивный и демографический потенциал, ставит проблему ранней профилактики и своевременной коррекции возникающих нарушений.

Библиографический список

1. Галимов Ш. Н., Фархутдинов Р. Ф. // Репродуктивное здоровье и окружающая среда: новые подходы и технологии. Мужское здоровье и долголетие. Российский научный Форум. – М., 2005. – С. 47–48.
2. Галимов Ш. Н., Камилов Ф. Х., Аглетдинов Э. Ф., Валеева Х. Г., Иваха В. И. Синдром андрогенной недостаточности как маркер техногенного загрязнения среды обитания // Проблемы репродукции. – 2002. – Т. 8. – № 1. – С. 46–50.
3. Гарипова Р. В. Гигиенические аспекты медико-социальной и трудовой реабилитации больных вибрационной болезнью: Автореф. дис. ... канд. мед. наук. – Казань, 1998. – 24 с.
4. Дедов И. И., Калинин С. Ю. Возрастной андрогенный дефицит у мужчин. – М., 2006. – С. 124–149.
5. Измеров Н. Ф., Волкова З. А. // Репродуктивное здоровье: факторы риска и профилактика. Профилактика нарушений репродуктивного здоровья от профессиональных и экологических факторов риска: материалы Международного конгресса. – Волгоград, 2004. – С. 13–18.
6. Косарева О. В., Козляткин А. Ю. Выявление нарушений репродуктивной функции у мужчин с вибрационной болезнью // Известия Самарского научного центра РАН. – 2009. – С. 1224–1226.

МЕТОДОЛОГИЯ НЕМЕЦКОГО КЛАССИЧЕСКОГО ИДЕАЛИЗМА КАК ОСНОВАНИЕ ПСИХОЛОГИИ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

В статье исследуются идеи немецкого классического идеализма в качестве основания для методологии психологии активности личности. Показано, что активность есть самопричинная интенция субъекта, для существования которой не требуется дополнительных условий. Активность рассматривается как базовый объяснительный принцип жизнедеятельности.

Ключевые слова: активность, личность, субъект, взаимодействие, жизнедеятельность.

Психология активности личности немыслима без полагания субъектного начала как основания возможности её становления и развития. Процессуальный характер существования личности предполагает не только собственно динамические моменты её проявлений, но и причину, «движущую силу» этой динамики. Решение вопроса о локализации первопричинности личностного самоосуществления с логической необходимостью приводит к выводу о преобладании внутренней причинности над внешней, следовательно, о самопричинности личности. Так, по мнению В. А. Петровского, быть личностью – значит быть субъектом себя самого, своего существования в мире, носителем идеи Я как причины себя [11]. Тем самым В. А. Петровский указывает на логическое совпадение понятия причинности личности и её субъектности. Таким образом, получается, что субъект, понимаемый как сущность, внутренняя интенция личности, и есть причина её самоосуществления в мире.

Понимание субъектности в качестве причинности лежит в основе психологии активности личности. При этом субъект выступает как минимум в двух аспектах: 1) как неделимая единая целостность, основание личности и 2) как многомерная целостность, имеющие свои закономерности функционирования.

Психология активности личности нуждается в методологическом основании, которое способствовало бы обоснованию не только субъектной организации личности, но и комплексной организации её активности.

Таким основанием может выступать философия немецкого классического идеализма, который, по определению К. С. Бакрадзе, есть философия свободного и бесконечного субъекта [1]. Немецкий классический идеализм представляет собой единое философское направле-

ние, однако представляется важным рассмотреть значение для моделирования объяснительной системы психологии активности личности концепций отдельных философов, а именно И. Канта, И. Г. Фихте, Ф. В. Й. Шеллинга и Г. В. Ф. Гегеля. В данной статье будет представлен краткий анализ учений обозначенных авторов (более подробный анализ см.: [2]).

В философии И. Канта категория активности приобретает новый статус – принципа организации бытия и жизнедеятельности, что связано прежде всего с качественным переосмыслением роли субъекта в отношении к окружающему миру. Субъект И. Канта получает трансцендентальные основания, мыслится как субстанция [9, с. 313]. Субъект представляется как мыслящее существо, и именно поэтому он субъект [9, с. 313–314].

Мыслящий субъект полагается как активный субъект, который не только познает и изменяет окружающий мир, но и способен создавать действительность, «предмет, который познается индивидуальным субъектом» [1]. Идея активности субъекта, по словам А. В. Гулыги, выступает «главным философским достижением И. Канта» [6, с. 12], поскольку активность субъекта охватывает все сферы жизни. Деятельность субъекта выражается в его мысли, посредством чего объект получает основания в субъекте и «порядок и регулярность природных объектов имеет источником мыслящий субъект» [12, с. 642]. Согласно К. А. Сергееву и Я. А. Слинину, трансцендентальный субъект Канта «наделяется активной способностью оформлять эмпирический хаос в мир объектов, т.е. в сферу феноменов, доступных научному познанию» [14].

Тем самым процесс познания окружающего мира становится принципиально новым: субъект не воспринимает воздействие объектов,

а сам организует объекты в соответствии со своими законами. Субъект теперь мыслится не пассивно принимающим внешнюю информацию, а активно выстраивающим закономерности организации мира. Не субъект перестраивается соответственно требованиям внешних воздействий, а сам объект, «приспосабливаясь, становится познаваемым по законам субъекта» [12, с. 636]. Примечательно, что И. Кант специально уточняет первичность субъекта по отношению к объекту в процессе познания [9, с. 126–127]. Таким образом, принципом познания становится не реактивность, а собственно активность субъекта.

Субъект И. Канта не только активен по отношению к познанию внешнего, он неизменно обладает самосознанием [9]. Активность субъекта выражается также и в потребности действия, причём это действие должно осуществляться по определённым законам разума. Поскольку для согласования действий с законами необходим разум, то И. Кант полагает наличие у разумного существа воли [10, с. 76].

Таким образом, активность субъекта может быть определена преимущественно в трёх отношениях: 1) внешнего мира, в том числе и мира природы; 2) познания окружающего мира и самопознания; 3) самореализации (волеии) в практическом действии.

В учении *И. Г. Фихте* категория активности занимает центральное положение. Фихте детализировал содержание исследуемой категории как основополагающего свойства субъекта.

У Фихте абсолютный субъект, обладающий характеристиками самодостаточности и способностью к самопорождению, выступает изначальной инстанцией [8, с. 415]. Я непосредственно и безусловно полагает самого себя и поэтому, согласно рассуждениям Фихте, выступает «источником всяческой реальности» [18]. Суть чистой деятельности абсолютного Я состоит в том, что деятельность имеет условным объектом самого субъекта, замыкается на саму себя, и именно поэтому приобретает характеристики абсолютности – в ней нет ничего, что было бы для неё вторичным. Я абсолютно, абсолютна и бесконечна чистая деятельность.

Состоящая в безграничном самополагании деятельность Я встречает противодействие [18, с. 207]. Посредством этого противодействия в Я полагаются противоположности: чистой дея-

тельности противопоставляется страдательное состояние, т.е. такое, через которое Я воспринимает воздействие [18, с. 122]. При этом воздействие не есть нечто, внеположенное Я – оно встроено в Я как необходимый элемент активности [18, с. 87]. Поскольку Я есть бесконечное стремление, а стремление, по Фихте, должно осуществляться через преодоление, то по сути, не-Я выступает в качестве ограничения Я, которое следует преодолеть. Преодоление противоречия сообщает деятельности необходимую динамику. Чтобы обогатить постоянный характер самодвижения деятельности, Фихте вводит ещё один логический конструкт, а именно: делимость Я и не-Я [18]. Деятельность в таком понимании становится синтетическим единством [18, с. 198]. Синтетическое единство такого рода может быть определено через категорию взаимодействия, которая и используется Фихте для раскрытия диалектики противоположностей Я и не-Я [8, с. 417].

Абсолютная активность становится практическим принципом, воссоздавая себя как мир индивидов. В эмпирическом индивиде воспроизводится принцип абсолютного самосознания [17, с. 727]. Человечество как мир индивидуальных субъектов есть возможность возвращения абсолютного Я к самому себе, возможность самодвижения деятельности, поскольку через осуществление всех возможных индивидов становятся действительными всевозможные точки зрения сознания [16]. Индивидуальный эмпирический субъект обладает активностью имманентно, как частное проявление абсолютной активности.

В философии И. Г. Фихте активность приобрела абсолютный субстанциональный характер, выступив в качестве первоосновы как духовного мира, так и мира индивидов. Через категорию активности раскрываются сущностные характеристики всех конструктов учения Фихте.

В философии *Ф. В. Й. Шеллинга* категория активности получает своё дальнейшее развитие. Шеллинг расширяет содержательные характеристики активности, полагая её свойством не только субъекта, но и объекта – природы. Природа, по мысли Шеллинга, обладает собственной творящей силой, способной самостоятельно производить свои феномены. Природа есть не только продукт, но и продуктивность, т.е. природа выступает не только как объект – совершённое, но и как субъект – становление (см.: [21, с. 193]). Положив в природе раздвоенность объекта и субъекта, Шеллинг

обнаруживает источник самодвижения природы в ней самой [7, с. 190]. Обнаруживая субъектные характеристики, Шеллинг полагает природу как абсолютную деятельность [6, с. 16].

Как видим, в дополнение к категории взаимодействия Шеллинг вносит категорию равновесия, которая является одной из основных характеристик бытия природы. Примечательно, что такое равновесие Шеллинг полагает динамическим, т. е. постоянно поддерживающимся. Это существенное представление позволяет обосновывать бесконечность деятельности, поскольку здесь речь идет фактически о деятельности по восстановлению равновесия или о деятельности по поддержанию равновесия.

Человек отождествляется Шеллингом с вечным началом. Его жизнь во времени определяет деяние, и коль скоро человек определен самополаганием Я, его деятельность также принадлежит вечности [19, с. 131]. В активности самосознания полагается дополнительная функция – желаемое возвращение к изначальному состоянию Абсолюта выступает не как условие осуществления активности (по сравнению с Фихте), а как необходимость прекращения продуцирующей деятельности. В этом факте активность достигает своей противоположности и в единстве Абсолюта становится индифференцией [20]. Возводя категорию активности в абсолют, Шеллинг доводит её до логического отрицания, поскольку в его философии активность становится неотличимой от пассивности.

В философии *Г. В. Ф. Гегеля* развитие категории активности получает окончательное завершение, выразившееся в уточнении содержания и полагании активности как всеобщности мировых процессов. У Гегеля активность достигает подлинной абсолютной формы, в которой, в отличие от философии Шеллинга, принцип активности не теряет, а утверждает свои основания. Вне активности не может быть мыслим ни один момент жизнедеятельности [5]. По Гегелю, многообразие феноменов находится в органическом единстве целого, обладая текучей природой, они сменяют друг друга, составляя вечную жизнь целого [3].

Базируясь на открытом им принципе всеобщего становления как самодвижения определённого бытия, Гегель последовательно выводит ряд основных категорий. При этом активность входит в содержание категорий, выводимых Гегелем в процессе его логических рассуждений.

Основным носителем активности в философии Гегеля полагается дух. Именно саморазвитие духа и возвращение его в себя в качестве тотальной определённости и объясняет самодвижение деятельности [4; 8]. Человек понимается как духовное существо, обладающее высшей натурой. Все формы активности человека, включая как субъективные, так и объективные, есть, по Гегелю, продукция духа [15, с. 434]. В человеке дух воплощен как всеобщее, что выражается в сущности человека, в осознании себя как Я [5].

Философия Гегеля есть философия Абсолюта как саморазвивающейся идеи. Развитие мировых процессов получают свое объяснение посредством присущей духу активности. В осуществлении мирового процесса дух достигает своего действительного бытия. В известном выражении Гегеля, что всё разумное действительно, и всё действительное разумно, полагается факт неотделимости идеи от реального и действительного бытия, поскольку бытие есть само развитие идеи [13, с. 67].

Таким образом, всем мировым процессам активность присуща по определению и является не только главной характеристикой, но и основным объяснительным принципом жизнедеятельности духа.

Приведенные аргументы позволяют сформулировать основные положения психологии активности личности:

- активность носит процессуальный абсолютный динамический характер;
- активность есть самопричинная интенция субъекта, для существования которой не требуется дополнительных условий;
- взаимодействие субъекта с окружающим миром возможно только в случае проявления активности, т.е. активность должна пониматься как базовая категория, описывающая взаимодействие человека с внешним миром;
- по отношению к внешнему миру, с которым осуществляет взаимодействие субъект, активность выступает как первичная;
- взаимодействие субъекта с окружающим миром должно пониматься как абсолютный факт существования самого субъекта, механизмов и закономерностей его развития и организации его активности;
- субъект (Я), выступает в качестве хозяина собственной жизнедеятельности (что согласуется с известным положением С.Л. Рубинштейна),

может изменять внешнее по отношению к нему в соответствии с собственными потребностями;

– изменения объекта имеют субъективные основания, т. е. являются отражением процессов протекания активности;

– активность субъекта может быть исследована посредством изучения её объективированных форм, т. е. поведения и деятельности;

– становление личности есть становление самоосознающего себя в деталях субъекта; при этом сохраняется интенциональность субъекта, которая теперь может объясняться и как интенциональность личности, т. е. интенциональность приобретает качество не только акта активности, но и акта направленной активности, т. е. факта деятельности.

Философия немецкого классического идеализма может выступать в качестве методологического основания психологии активности личности ещё и потому, что одним из главных продуктов теоретической мысли явился определённым образом выработанный диалектический метод [1]. Именно диалектика как метод, дающий обоснование взаимопереходам противоположностей в своё иное, позволяет выстраивать логику взаимодействия личности, понимаемой как субъект собственной жизнедеятельности, и окружающего мира не только как логику противоположностей, но и как логику единства.

Библиографический список

1. Бакрадзе К. С. Проблема диалектики в немецком идеализме // К. С. Бакрадзе. Избранные философские труды. Тбилиси, 1981. – Т. 1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books>. 11.06.2010.
2. Белан Е. А. Категория активности в западно-европейской философской мысли. – Краснодар : Кубанский государственный университет ; М. : Социально-политическая мысль, 2010. – 235 с.
3. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа. СПб., 1992. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psylib.org.ua>. 03.07.2010.
4. Гегель Г. В. Ф. Философская пропедевтика // Работы разных лет: в 2 т. / пер. Б. А. Драгуна. – М., 1971. – Т. 2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psylib.org.ua>. 03.07.2010.
5. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. – Т. 1: Наука логики. – М. : Мысль, 1975. – 452 с.
6. Гулыга А. В. (вводная статья) // Ф. В. Й. Шеллинг Сочинения : в 2 т. – Т. 1. – М. : Мысль, 1987. – С. 3–38.
7. Гулыга А. В. Немецкая классическая философия. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.koob.ru>. 08.05.2010.
8. История философии: Запад – Россия – Восток (книга вторая: Философия XV–XIX вв.). – М. : Изд-во «Греко-латинский кабинет», 1996. – 557 с.
9. Кант И. Критика чистого разума / пер. с нем. Н. Лосского сверен и отредактирован Ц. Г. Арзаканяном и М. И. Иткиным. – М. : Изд-во «Эксмо», 2006. – 736 с.
10. Кант И. Основы метафизики нравственности // Критика практического разума / пер. с нем. – СПб. : Наука, 1995. – С. 53–120.
11. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Теоретическая психология : учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. – М. : Изд. центр «Академия», 2003. – 496 с.
12. Реале Дж., Антисери Д. Западная философия. – Т. 3: Новое время. – СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1996. – 736 с.
13. Реале Дж., Антисери Д. Западная философия от истоков до наших дней. – Т. 4: От романтизма до наших дней. – СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 849 с.
14. Сергеев К. А., Слинин Я. А. Феноменология духа Гегеля как наука об опыте сознания // Гегель Г. В. Ф. Система наук. СПб., 1999. – Ч. 1: Феноменология духа. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://filosof.historic.ru>. 04.07.2010.
15. Ситковский Е. П. Учение Гегеля о человеке // Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. – Т. 3: Философия духа. – М., 1977. – С. 411–448.
16. Фихте И. Г. Назначение человека // Фихте И. Факты сознания. Назначение человека. Наукоучение / пер. с нем. – Минск : Харвест ; М. : АСТ, 2000. – 784 с.
17. Фихте И. Г. Несколько лекций о назначении ученого // Фихте И. Факты сознания. Назначение человека. Наукоучение / пер. с нем. – Минск : Харвест ; М. : АСТ, 2000. – 784 с.
18. Фихте И. Г. Основа общего наукоучения // Фихте И. Г. Сочинения : в 2 т. – Т. 1. – СПб. : Мифрил, 1993. – С. 65–337.
19. Шеллинг Ф. В. Й. Философские исследования о сущности человеческой свободы и связанных с ней предметах // Сочинения : в 2 т. / пер. с нем. / сост., ред. А. В. Гулыга; прим. М. И. Левиной и А. Михайлова. – Т. 2. – М. : Мысль, 1989. – С. 86–158.
20. Шеллинг Ф. В. Й. Бруно, или О божественном и природном начале вещей // Сочинения : в 2 т. / пер. с нем. / сост., ред., авт. вступ. ст. А. В. Гулыга. – Т. 1. – М. : Мысль, 1987. – С. 490–589.
21. Шеллинг Ф. В. Й. Введение к наброску системы натурфилософии, или О понятии умозрительной физики и о внутренней организации системы этой науки // Сочинения : в 2 т. / пер. с нем. / сост., ред., авт. вступ. ст. А. В. Гулыга. – Т. 1. – М. : Мысль, 1987. – С. 183–226.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

УДК 002

Денисова Т. М.

кандидат филологических наук, доцент
Костромской государственной университет имени Н. А. Некрасова.
tamaradenisova@yandex.ru

ИЗДАНИЕ БИБЛИОГРАФИЙ ДЕТСКОЙ И ЮНОШЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Современный уровень информированности отечественных издателей, книготорговцев и прежде всего покупателей чрезвычайно низок. Чтение книг предоставляет большие возможности для развития эмоциональной сферы личности ребенка, его образного мышления и кругозора, формирования у детей основ мировоззрения, нравственных представлений и межкультурной компетентности. Появление хорошо составленных библиографических пособий особенно важно в условиях возрастания потока информации и в связи с задачами коммуникативного обучения и могло бы сыграть большую роль в формировании межкультурной компетентности подрастающего поколения.

Ключевые слова: библиография, литература для детей и юношества, информированность, формирование межкультурной компетентности, немецко-русские литературные связи.

Серьезные изменения, возникшие в результате реформирования всех сфер социальной и экономической жизни общества, нашли свое отражение и в книжном деле, в определении места и роли книги как культурной ценности. С одной стороны, разрушена государственная монополия в области книгоиздания и книгораспространения, и полностью изжило себя понятие дефицита на книжном рынке. С другой стороны, переход от жесткого планирования выпуска книг к формированию стихийного книжного рынка привел к возникновению новых проблем, одной из которых является отсутствие необходимой информации о планируемых к выпуску и имеющихся в наличии книгах. Современный уровень информированности отечественных издателей, книготорговцев и прежде всего покупателей чрезвычайно низок. Издатели либо вовсе не публикуют, либо не стремятся анонсировать свои издательские планы, являющиеся одним из самых важных источников формирования книготоргового ассортимента. В результате современный книжный рынок характеризуется дублированием, определенными тематическими пробелами,

а также отсутствием своевременной информации об издательском предложении.

Литература для детей и юношества является особой областью художественного творчества, включающей произведения, написанные специально для детей и отвечающие духовным и эстетическим запросам ребенка, а также возможностям его восприятия. Чтение книг предоставляет большие возможности для развития эмоциональной сферы личности ребенка, его образного мышления и кругозора, формирования у детей основ мировоззрения, нравственных представлений и межкультурной компетентности. Воздействуя непосредственно или опосредованно на ребёнка, на его читательское развитие, литература решает педагогические задачи, связанные с воспитанием личности юного читателя.

Будучи одновременно предметом внимания литературной критики и педагогической общности, литература для детей и юношества вызвала много споров и дискуссий о том, можно ли считать ее отдельным видом искусства, что является главным в произведениях для детей – законы художественного творчества

или дидактические проблемы. Требования понятности и доступности часто обуславливали относительно невысокий на общем литературном фоне уровень произведений, написанных специально для детей. Но в кругу детского чтения удерживались те произведения, которые удовлетворяли потребности ребенка в образном, эмоциональном слове, ясном и занимательном изображении явлений действительности.

В России до 60-х гг. XIX в. книги для детского чтения включались в общие указатели, часто даже в один раздел с педагогической и другой литературой. Первым самостоятельным изданием по библиографии детской литературы в России считается указатель Ф. Г. Толля «Наша детская литература. Опыт библиографии современной отечественной литературы, преимущественно в воспитательном отношении» (СПб., 1862). Издания, вышедшие до 1917 г., представлены в указателях М. В. Соболева «Справочная книжка по чтению для детей всех возрастов» (СПб., 1902), В. И. Водовозова «Обзор руководств и книг для общего образования», А. И. Лебедева «Детская и народная литература» (Нижний Новгород, 1901–1904, 1912–1915), И. В. Владиславлева «Что читать? Указатель систематического домашнего чтения для учащихся» в четырёх выпусках (М., 1911–1917) и др. Текущие библиографические списки публиковали также журналы «Что и как читать детям» (1911–1917) и «Новости детской литературы» (1911–1916).

С начала XX в. развивалась издательско-книготорговая библиография «Каталог изданий библиотеки И. Горбунова-Посадова для детей и для юношества» (М., 1922) и каталог издательства И. Д. Сытина «Книги для детей» (М., 1915), которые могут рассматриваться и как реклама детской книги.

В 20-е годы был учреждён и активно работал Институт детского чтения, переименованный позднее в Институт методов внешкольной работы. Подготовленные его сотрудниками библиографические труды заметно продвинули развитие библиографии детской литературы. Важными событиями стали организация в 1933 г. первого в стране специализированного издательства детской литературы, а затем в 1950 г. домов детской книги (в Москве и Ленинграде), вокруг которых формировались коллективы специалистов в области библиографии детской литературы.

С 1950 г. в составление библиографических пособий для школьников включилась государственная Публичная библиотека им. М. Е. Салтыкова-Щедрина, а также республиканские и областные детские библиотеки. Создаётся система краеведческих библиографических пособий. С 70-х годов подготовка рекомендательных пособий библиографии детской литературы для юных читателей на русском языке сосредоточилась в Государственной республиканской детской библиотеке РСФСР (ныне Государственная российская детская библиотека).

Наиболее обширным пособием, охватывающим немецкую детскую литературу с XV в. по 20-е гг. XX в. является «История немецкой детской литературы в монографических очерках» Г. Кестера (Köster H., «Geschichte der deutschen Jugendliteratur in Monographien», Bd 1–2, Hamb., 1906–1908). Детскую старинную книгу характеризуют работы К. Хобреккера «Старые забытые детские книги» (Hobrecker K., «Alte vergessene Kinderbücher», B., 1924) и А. Рюмана «Старинные немецкие детские книги» (Rümann A., «Alte deutsche Kinderbücher», W., 1937), включающие детские книги с XVI в. по XIX в. Швейцарским союзом учителей был составлен указатель на немецком языке «Хорошая книга для юношества» («Das gute Jugendbuch», Bern, 1930). Ещё в XIX в. Венским педагогическим объединением был издан «Критико-библиографический указатель детской литературы» («Kritisches Jugendschriften-Verzeichnis», W., 1867).

Следует отметить, что международная деятельность в области детской книги и библиографии детской литературы до 2-й мировой войны была сосредоточена в Международном бюро просвещения. Им были опубликованы специальные доклады и международные библиографические указатели на французском и английском языках: «Детская литература и международное сотрудничество» (1932) и «Периодические издания для юношества» (1936). После 2-й мировой войны эту задачу взяла на себя ЮНЕСКО, которая субсидирует некоторые показательные публичные и детские библиотеки (в Западной Германии, странах Латинской Америки, Ближнего и Среднего Востока, Юго-Восточной Азии, Африки и др.). В 1956 г. был издан справочник «Юношеская книга во всём мире»

(«Jugendbuch in aller Welt», Münch. – W., 1956), опиравшийся на материалы опроса, проведенного в 24 странах. Он даёт представление о состоянии мировой детской литературы в середине 50-х гг. XX века.

В 70–80-х годах издание библиографии детской литературы сосредоточилось в ряде международных центров. Это, например, Международный институт детской литературы и изучения проблем детского чтения в Вене, который издаёт критико-библиографический журнал «Книга-птица» («Book-bird») и «Молодёжь и книга» («Jugend und Buch»). Журналы публикуют списки лучших произведений для детей, книг, удостоенных премий, рецензии.

В последние десятилетия появилось много новых жанров рекомендательных пособий для юношества малых и крупных форм, например, «популярная библиографическая энциклопедия», «путеводитель по книгам», «библиографический указатель». Последние годы отмечены также появлением рекомендательных материалов в электронном виде, что значительно расширяет читательскую аудиторию, предоставляет больше возможностей знакомства с другими культурами и облегчает поиск информации.

В качестве примера можно привести библиографический указатель немецкоязычной литературы для детей и юношества в русских переводах Агаты Бочаровой, вышедший в 2010 г. в Германии в издательстве «Перельмутер». Издание содержит информацию о произведениях отдельных немецких авторов, а также сборниках и антологиях, выходивших на территории СССР и России с 1950 по 2008 годы. Информирова общество о литературе для детей, данная библиография помогает ориентироваться в книжном потоке, содействует осмыслению детской и юношеской литературы, активизации теоретических исследований по этому виду литературы, обобщению опыта библиотечно-библиографической деятельности.

Публикация состоит из трех частей и насчитывает 1158 наименований. Первая часть содержит библиографическое описание 34 сборников произведений для детей и юношества. Здесь представлены повести, рассказы, сказки, стихи и даже песни не только классиков немецкой литературы, но и современных авторов. Во вторую часть включены книги без

указания авторства, так как это в основном народные сказки или сказки по мотивам известных немецких писателей. Наиболее объемная третья часть предоставляет информацию о произведениях отдельных авторов Германии, Австрии и Швейцарии. В этот раздел включены не только книги, написанные специально для детей, но и произведения для молодых людей, изучающих зарубежную литературу в рамках школьной программы.

Разделы библиографии четко структурированы, записи ведутся в строгом алфавитном и хронологическом порядке, что помогает получить ясную картину немецко-русских литературных связей в области литературы для детей и юношества за последние шесть десятилетий.

Библиографический указатель Агаты Бочаровой, созданный на основе углубленного изучения материала, содержит новые или уточненные сведения о библиографируемой литературе, демонстрирует широкий охват источников, автор ориентируется на подготовленного читателя [1].

Активное самостоятельное использование учащимися данного библиографического пособия особенно важно в условиях возрастания потока информации и в связи с задачами коммуникативного обучения и могло бы сыграть большую роль в формировании межкультурной компетентности подрастающего поколения.

Межкультурная компетентность представляет собой способность понимать, уважать и продуктивно использовать знания о культурных условиях и факторах, влияющих на восприятие, оценку, чувства и поступки субъектов межкультурного взаимодействия. Это позволяет им приспосабливаться друг к другу, быть толерантными и развивать эффективные способы сотрудничества. Межкультурная компетентность включает в себя и способность организовывать процесс межкультурного взаимодействия таким образом, чтобы совместный поиск продуктивного решения проблем происходил в обстановке взаимного уважения и согласия, исключающего любого рода непонимание. Владение межкультурной компетентностью участниками межкультурного взаимодействия является важнейшим условием их совместного существования.

Для представителей разных культур, взаимодействующих в различных сферах, важно знать,

как проблемы, возникающие в межкультурном общении, могут быть конструктивно разрешены. Межкультурная компетентность является необходимой предпосылкой для адекватной, успешной и приемлемой для всех сторон коммуникации и сотрудничества культур. «Контакты и обмен информацией между культурами легко осуществимы, следовательно, общество должно готовить таких людей, которые эти межкультурные контакты смогут осуществлять» [2, с. 10].

В современном российском обществе, еще не выработавшем концепцию духовного развития граждан, проблемы воспитания подрастающего поколения особенно остры и решаются сложно. В этих условиях особенно велика значимость детской библиотеки как социального института воспитания через книгу и, соответственно, воспитательная функция рекомендательной библиографии, содействующая отбору лучших отечественных и зарубежных произведений, написанных специально для детей, вошедших (могущих войти) в их круг чтения.

Составление интересных библиографических пособий для детей – проблема не только пред-

ставителей библиотечной сферы. Ее необходимо решать совместными усилиями всех творческих работников, связанных с детской книгой, в первую очередь, детских писателей, журналистов, работников издательств, деятелей рекламы, педагогов. В этой работе могли бы участвовать заинтересованные родители и, конечно же, сами читатели-дети.

Библиографический список

1. Botscharova, Agata. Deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur in russischen Übersetzungen : Bibliographie. – Essen : Perelmuter Verlag, 2010.
2. Ваулина Л. Н. Migrationsliteratur als Mittel der interkulturellen Sensibilisierung = Миграционная литература как средство межкультурной сенсбилизации : монография / Л. Н. Ваулина, К. В. Баркова. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова ; Дармштадт, 2008. – Т. 3 : Лаборатория межкультурных исследований.
3. Библиотека по педагогике [сайт]. – URL: <http://pedagogic.ru>.
4. Институт открытого образования Московского государственного университета печати [сайт]. – URL: <http://www.hi-edu.ru>.
5. Визуальный словарь [сайт]. – URL: <http://www.ped.vslavar.ru>.
6. Экспериментальная научная энциклопедия [сайт]. – URL: <http://wiki.laser.ru>.

УДК 329.78

Попутникова Л. А.

Костромской государственный университет имени Н. А. Некрасова
poputnikova@rambler.ru

МОЛОДЕЖНЫЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ РОССИИ И ГЕРМАНИИ: ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА

Статья посвящена проблеме взаимодействия молодежных объединений России и Германии. Рассмотрена динамика развития основных направлений деятельности немецких скаутских организаций и определены точки соприкосновения с российскими скаутами.

Ключевые слова: детское движение, скаутинг, международные молодежные контакты, межкультурный молодежный обмен.

В современных условиях ускоряется процесс обмена информации и проникновения новых научных идей. Если в XIX веке на ознакомление с новыми идеями требовались месяцы и годы, то сейчас на это уходят считанные минуты. Не только в силу использования коммуникативных функций интернета, но и прозрачности самой науки и педагогических

систем. Все новации становятся достоянием и науки и общественности. Это позитивное явление является частью глобализации в социально-экономических и социокультурных процессах, происходящих в мире. Педагогика детского движения здесь не исключение. Педагогические новации в области воспитания детей, которые получили общемировое разви-

тие, и количество участников насчитывается миллионами, и они возникли в XX веке – скаутские объединение и пионерская организация. Скаутинг имеет свои национальные особенности, которые могут быть интересны, заимствования в практике этой работы.

Если скаутское движение в Европе развивалось по принципам, выведенным Робертом Баден-Пауэллом, то в Германии становление скаутинга шло своим особым путем, под влиянием Wandervogel (нем. – перелетные птицы). В Германии в конце XIX в. начался процесс бурной индустриализации и урбанизации общества, которые привели к ослаблению связи человека с природой. Именно в это время зародилось молодежное движение «Перелетных птиц». По мнению немецких исследователей «оно дало начало новой эре близости с природой, способствовало расцвету национального самосознания, вдохнуло жизнь в практическое народничество, освободило молодежь от мелочной опеки, которая в те годы насаждалась школой. Этому движению Германия принадлежала в течение тридцати лет» [8].

Переплетение характерных черт английского скаутского движения и особенностей немецкого Wandervogel привело к тому, что внутри скаутских союзов развивались новые направления движения. До 1933 в Германии возникло огромное количество скаутских организаций, различавшихся содержательной направленностью: от довоенного скаутинга до союзов с ярко выраженными особенностями Wandervogel, а так же организации, которые по политическим взглядам были близки сторонникам Веймарской республики. Это вызвало с одной стороны раскол крупных организаций и объединение других более мелких организаций в большие союзы. Так, например, Bündische Jugend возникла из бывших скаутов, членов Wandervogel и других молодежных организаций. Педагогика содержания этих объединений во многом совпадали с педагогикой традиционного скаутинга – воспитание любви к природе, забота о ближних и слабых, формирование воли, характера, наблюдательности.

В настоящее время немецкое скаутское движение насчитывает более чем 130 различных союзов. К самым большим из них относятся Deutsche Pfadfinderverband (DPV; ein

Dachverband verschiedener Bünde), die Christliche Pfadfinderschaft Deutschlands (CPD), die Christlichen Pfadfinder Royal Rangers (RR) und der Deutsche Pfadfinderbund (DPB). Одним из самых популярных и многочисленных скаутских объединений в Германии стал Немецкий Союз Скаутов Св. Георгия, насчитывающий более ста тысяч человек [7].

Деятельность немецких скаутских организаций была направлена на воспитание ответственности, терпимости, доброты в ребенке. С этой целью ежегодно проводились акции, посвященные актуальным общественно-политическим проблемам: начиная с акций в поддержку людей с ограниченными возможностями до антивоенных акций. В 60-е годы XX века преобладали мероприятия, направленные на помощь детям из неблагополучных семей и людям с ограниченными физическими возможностями [6, с. 71]. К 80-м годам немецкие следопыты все чаще обращают внимание на проблемы других стран. Скауты не остались безучастными по отношению к людям, которые попали в тяжёлое положение. Так в 1980 году они оказали материальную поддержку в размере 576.000 DM. гражданам Италии, пострадавшим во время землетрясения [6, с. 73].

В 90-е годы с увеличением притока эмигрантов в Германию особенно остро стала ощущаться проблема нетерпимости к иностранцам. Следопыты, убежденные в том, что терпимость – это основа функционирующего общества, начали помогать эмигрантам интегрироваться в новые культурные условия. Особенно это касалось детей, так как из 15,9 млн. детей и подростков, проживающих в Германии, примерно у каждого десятого было иностранное гражданство, или происхождение [1]. В качестве примера можно привести акцию «У нас есть место в лодке. Следопыты против враждебности к иностранцам» (1990 г.), по окончании которой были построены дома для детей и молодежи, которые искали в Германии убежище. В 1994 под лозунгом «Открыты всему миру вместо разрозненности – скауты против насилия и ненависти к иностранцам» они выступили в поддержку иностранцам, живущим в Германии, и профинансировали строительство Консультационного Центра в Магдебурге [9, с. 77].

В начале XXI столетия в деятельности немецких скаутов были затронуты глобальные проблемы современности такие, как борьба со СПИДом. Так, в 2005 году, во Всемирный день молодежи были организован палаточный лагерь для 7500 детей на Рейнских лугах под Дюссельдорфом (Düsseldorfer Rheinwiesen). Со словами «Каждые 6 секунд от эпидемии умирает человек. Больным не хватает оплаченных медикаментов» скауты обращались к обществу, привлекая внимание к проблеме [9, с. 81].

На фестивале 10 тыс. следопытов выразили солидарность всем людям, которые болеют СПИДом. Во время работы лагеря обсуждались такие темы, как «Врачи против СПИДа», «Жизнь – это одно из человеческих прав. СПИД и медикаменты», «Вместе за мир» (беседа с президентом Хорстом Кёллером), «Мотивация к жизни», «Проекты против СПИДа в Африке», «Проекты против СПИДа в Восточной Европе», «СПИД во всем мире – что мы можем сделать?», «Быть человеком – жить со СПИДом» [12, с. 1]. Итогом акции «СПИД и дети» стала поддержка 15 проектам в 8 странах в размере 1,5 млн. Евро. Поддержку получили так же служители католической церкви, которые посвятили себя борьбе со СПИДом.

Особого внимания заслуживает деятельность немецких следопытов, направленная на развитие межкультурного обмена. Международная работа стала важнейшим компонентом деятельности многих скаутских организаций. Дружба народов становится важным инструментом в борьбе с нетерпимостью и враждебностью к иностранцам. По этой причине федеральное правительство поддерживает инициативу скаутских союзов в организации международных встреч молодежи. Межкультурная педагогическая работа, в свою очередь, рассматривается в Федеральном плане (Федеральный план содействия детям и молодежи – главный инструмент федерального правительства в проведении молодежной политики) как один из основных принципов социальной работы с молодежью [10, с. 8].

Международные молодежные контакты служат мостиком к пониманию другого менталитета, другого образа жизни и дают им-

пульс для диалога культур. Подобным мостиком между германской и российской культурами стали встречи немецких и русских скаутов. В процессе этих встреч формируется чувство дружбы, стремление улучшить окружающую среду исходя из позитивного опыта другой стороны, внимательность и доброта, обмен организаторскими навыками. В одной из таких встреч в 1996 году приняли участие скауты из Костромы. С 26 июля по 6 августа был организован Бундеслагерь, приуроченный к 75-летию юбилею христианской скаутской организации в Германии. В те дни под Дрезденом собралось около 2000 детей и подростков [11, с. 1]. Были также гости из других стран: Англии, Словении, Польши, Белоруссии. Руководитель скаутской дружины г. Костромы В. А. Ситников отметил, что «немецкие скауты тщательно подходят к организации крупных мероприятий, действуют более организованно и педантично, чем русские, лагерь был оснащен на высшем уровне, созданы комфортные условия для жизни» [2]. После этой поездки костромичи начали у себя в лагерях использовать немецкий опыт в обустройстве лагерных мест: кухня, костровое место, смотровая вышка, ворота в лагерь готовились по немецкому примеру.

Несмотря на то, что участие в подобной международной встрече было единичным событием, оно оказало влияние на развитие скаутского движения в Костромской области. Опыт немецких следопытов был положен в основу дальнейшей организации скаутской деятельности в Костроме. Из этого всего видно, насколько значимы международные молодежные встречи для культурного обогащения их участников и укрепления отношений между государствами. Но не менее важна регулярность этих встреч, поддержание установленных связей. Так, в 2009 году скаутская дружина «Кострома» возобновила контакты со следопытами из Германии. 20 августа комитет по делам молодежи посетила делегация немецких скаутов из города Штутгарт. Они познакомились с деятельностью и опытом работы разведчиков Костромской области и, в свою очередь, рассказали о том, как работают скауты в Германии [4, с. 1]. В 2010 г. скаутская груп-

па «Einhorn» приняла участие в летнем лагере, организованном Костромским Представительством ОРЮР.

Все эти культурные мероприятия молодежной направленности, проводимые на региональном уровне, являются отражением государственной политики: проведение «молодежной дипломатии» [3] призвано способствовать формированию положительного образа России и распространение русской культуры и русского языка за рубежом. Программы и акции, организуемые общественными объединениями и организациями России и Германии, позволили не на уровне правительств, а на уровне граждан, укрепить дружественные связи между народами, помогли лучше понять их культурное многообразие и способствовали внутреннему обогащению участников межкультурного обмена. Этот обмен делегациями приводит к формированию личности ребенка таких качеств, как доброта, организованность, толерантность, веротерпимость, открытость, заботливость, патриотизм.

Библиографический список

1. Иммиграция в Германию [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: <http://emigration.russie.ru/information/sociallife/youths.htm>
2. Личный архив Л. А. Попутниковой. Ф. Интервью. Интервью с В. А. Ситниковым, руководителем скаутской дружины г. Костромы (ОРЮР) от 21.02.2009.
3. План основных мероприятий по проведению в Российской Федерации Года молодежи (приложение к распоряжению Правительства РФ от 24 декабря 2008 г. №1955-р). Распоряжение Правительства РФ от 24 декабря 2008 г. № 1955-р [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: <http://minstm.gov.ru/>
4. Текущий архив Администрации Костромской области. Ф. Комитет по делам молодежи. Отчет ГУ «КОЦПВМ» за 2009 год.
5. Russische Pfadfinder /innen in Bremen – Bremen : die Christliche Pfadfinderschaft, 1996 – S. 1.
6. Deutschen Pfadfinderschaft Sankt Georg/Deutsche Pfadfinderschaft Sankt Georg Bundesleitung – Bobingen: Kessler Verlagsdruckerei, 2006 – S.71
7. Deutschsprachige Pfadfindergeschichte [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: http://www.omega.it/pf/pfadfinder__1.html
8. Helwig, Werner. Die Blaue Blume des Wandervogels. – Baunach, 1998; 1. Aufl. Gьtersloh 1960 [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: <http://www.velesova-sloboda.org/right/vigrid-istoria-molodezhnogo-dvizhenia-v-germanii.html>
9. Ordnung der Deutschen Pfadfinderschaft Sankt Georg/Deutsche Pfadfinderschaft Sankt Georg Bundesleitung – Bobingen: Kessler Verlagsdruckerei, 2006.
10. Richtlinien zum Landesjugendplan Ministeriums für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit v. 30.10.2002. – IV 1 – 6411.2 – S. 8.
11. Russische Pfadfinder /innen in Bremen – Bremen : die Christliche Pfadfinderschaft, 1996 – S. 1.
12. Scoutmission. Glauben in der Tat. (XX. Weltjugendtag. Köln 2005). / Michael Scholl, Ute Theisen – Neuss : Deutsche Pfadfinderschaft Sankt Georg, 2005 – S. 1.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 947

Веселов Виктор Романович

доктор исторических наук, профессор
Костромской государственной университет имени Н. А. Некрасова
istclass@rambler.ru

ПРОВИНЦИАЛЬНАЯ ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ*

В данной статье автор продолжает историографический анализ опыта социальной активности интеллигенции провинции, сосредоточив внимание на послереволюционных периодах ее научной разработки.

Ключевые слова: провинция, советская историография, история интеллигенции, история учительства.

В современных условиях существенно возрастает значение духовно-нравственного, социально-экономического потенциала российской провинции, в формировании которого велика роль интеллигенции, особого социокультурного феномена и субъекта исторического процесса. Изучение исторического опыта социальной активности интеллигенции провинции имеет сегодня немалый теоретический и практический интерес в контексте динамичных трансформаций российского общества, востребованности национальных, культурно-исторических традиций народа. В данной статье автор продолжает историографический анализ указанной проблемы, сосредоточив внимание на послереволюционных периодах ее научной разработки.

Советская историография существенно расширила исследовательское пространство рассматриваемой проблемы. В первую очередь это было связано с ростом численности российской интеллигенции, прошедшей за немалый срок с 1917 г. до начала 90-х гг. прошлого века исторический путь от малочисленного слоя представителей «образованного класса» до массовой, многочисленной социокультурной общности, выполняющей определяющую роль во многих сферах производственной и гуманитарной деятельности. Сказалось и развитие мировой исторической науки, составной частью ко-

торой была и советская школа историков при всей её специфике, идеологизированности.

Следует сказать ещё об одном позитивном аспекте советской историографии истории интеллигенции. Советские историки стали первыми исследователями исторического процесса формирования интеллигенции нового типа, преимущественно за счёт выходцев из среды рабочих и крестьян, ее противоречивого положения в обществе. Политизированность советской литературы, её идеологические догматы не перечёркивают несомненных достижений в разработке таких аспектов проблемы как понятие интеллигенции, её социальная природа, структура различных отрядов, соотношение старых и новых специалистов, особая роль интеллигента в провинции.

Преобладающим для исследователей остаётся на протяжении всего советского периода социологический подход к интеллигенции как социальной группе трудящихся, отличительная особенность которой заключается в том, что её лица профессионально занимаются высококвалифицированным умственным трудом» [1]. Вместе с тем, высказывались и другие мнения о природе интеллигенции. В частности, ряд авторов (А. П. Кирсанов и др.) отстаивали морально-этические критерии при определении понятия «интеллигенция», другие видели в ней «прослойку», совокупность «прослоек» между

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект №10-01-5400 а/ц

классами (С. Ю. Ширяев, Н. А. Актов). рассматривалась интеллигенция и в качестве «научно-образованного слоя рабочего класса» (О. И. Шкаратан) и т. д. [2].

Идеологическое однообразие советской литературы об интеллигенции не исключало дискуссий и разных мнений по отдельным аспектам проблемы: трактовка понятий «специалисты», «интеллигенты», социально-профессиональная структура интеллигенции, закономерности её формирования, соотношения между различными её отрядами, их специфические черты, слияние интеллигенции с трудящимися классами в исторической перспективе и т. д. [3].

Именно в рамках советской историографии сложился комплексный подход к изучению проблемы, объединяющей философов, социологов, историков, экономистов и представителей других гуманитарных дисциплин, и ставший стержневым направлением в современном интеллигентоведении. Свидетельством плодотворности подобного синтеза знаний и методов исследования явилась первая Всесоюзная научно-теоретическая конференция «Советская интеллигенция и её роль в коммунистическом строительстве в СССР», состоявшаяся в 1977 г. в г. Новосибирске, в Академгородке. Её обширные материалы, широкое представительство участников, регионов стали крупной вехой и мощным импульсом дальнейшего исследования проблем интеллигентоведения [4]. Организованная совместными усилиями Институтов истории СССР, философии АН СССР и Сибирским отделением Академии наук конференция способствовала сближению различных научных школ, столичных и региональных центров, повышению авторитета и престижа исследовательских разработок проблем российской интеллигенции.

Динамичный рост интеллигенции, её роли в обществе обуславливал возрастающую потребность в изучении её феномена. 1970–1980-е гг. проходили под знаком настоящего бума в исследовании интеллигентоведческих проблем, по которым в этот период было защищено свыше тысячи кандидатских и докторских диссертаций [5]. Первоначальное отставание исторических исследований от работ философов, социологов постепенно выравнивается. Выходят обобщающие историографические работы по данной проблематике [6]. Сохраняется приоритетный интерес к истории советских специалистов.

Однако растёт внимание и к дореволюционной истории интеллигенции, прежде всего, к её участию в революционном движении [7].

Многие работы советских исследователей по истории формирования интеллигенции [8], в том числе учительской [9], народного образования и культурного строительства [10], социалистического переустройства села [11] отличаются широкой источниковой базой, приоритетом в постановке узловых и перспективных проблем исторического анализа, систематизацией обширного фактического материала. Несмотря на свою идеологизированность и разной степени политическую ангажировку, они и сегодня сохраняют значение как историографические факты и носители конкретно-исторического знания. Однозначно негативные оценки советской историографии, сделанные в ряде современных публикаций, представляются поверхностными и бесперспективными, ибо игнорируют процесс познания исторической реальности [12].

К тому же в рамках советской историографии проблемы нетрудно увидеть внутренние этапы её развития, каждый из которых внёс свой специфический вклад в понимание исследуемого нами исторического процесса. На первом этапе (1920-е – вторая половина 1950-х гг.) была начата целенаправленная работа по систематизации конкретно-исторического материала участия интеллигенции в социалистическом строительстве, анализировалась динамика количественного и качественного состава специалистов, характеризовались показатели их социальной активности [13]. Не претендуя на широкие обобщения, ряд работ тех лет не ограничивались прикладным, популяризаторским характером. Догматические установки эпохи «культ личности» затрудняли, но вовсе не отменяли первые попытки аналитического подхода, в том числе на уровне кандидатских диссертаций, к проблемам роли и места интеллигенции в провинции [14]. Следует отметить и внимание первых исследователей к региональному опыту, включая и деятельность школы и учительства верхневолжской деревни [15].

Свою специфику в изучении исследуемой проблемы имели работы, написанные в период со второй половины 1950-х до начала 1990-х годов. В них заметна тенденция к повышению уровня теоретических обобщений, критического,

особенно со второй половины 1980-х годов, переосмысления историографического анализа истории коллективизации деревни, культурного строительства на селе [16], опыта партийно-государственной политики по формированию интеллигенции, развитию её общественно-политической и профессиональной активности [17], освоения новых технологий региональных исследований [18].

Новейшая историография истории интеллигенции, её участия в гигантском социальном эксперименте социалистического строительства в СССР отличается своей обширностью, содержательной, стилевой и методологической неоднородностью, дискуссионной направленностью в освещении многих актуальных аспектов рассматриваемой проблематики. Она также не свободна от серьёзных противоречий своего развития. Наряду с заметным продвижением в изучении отдельных сюжетов советской истории, новейшая историческая литература до сих пор пополняется тенденциозной публицистикой, поверхностными, оценочными подходами к анализу сложнейшей и противоречивой социальной практики, подчас простой заменой её прежних положительных характеристик на односторонне критические.

Проблемы объективной оценки опыта развития советской школы в, извлечения уроков прошлого, их актуализации в условиях современного реформирования российского образования находятся сегодня в центре внимания исследователей истории учительства, практики школьного строительства в СССР. Если не принимать во внимание однозвучную публицистику, примеры некритического повторения выводов советской историографии, то в современных работах по истории учительства, системы образования в СССР можно отчётливо видеть два концептуальных подхода. Сторонники первого из них акцентируют внимание на анализе негативных процессов и тенденций развития советской школы, её политизации, огосударствления, идеологизации. По выражению известного московского исследователя З. Г. Дайча, советская школа оказалась «зажата тисками тоталитаризма» и вместо социального института стала государственным учреждением, «функционирующим в режиме единообразия, единомыслия и единоначалия» [19]. По мнению уральского историка М. В. Суворова, «политика партийно-советского руководства,

направленная на политизацию образования, привела к формированию учителя нового типа, отличительными чертами которого были идеологизированное сознание, государственный патриотизм, агрессивность по отношению к мнимым и настоящим «врагам», преобладание коллективных ценностей над индивидуальными проявлениями личности» [20].

Подобный исследовательский подход, несомненно, имеет право на существование, ибо фиксирует реальные, хотя, на наш взгляд, и не всегда определяющие тенденции развития советской школы. Более перспективными нам представляются позиции тех авторов, которые сосредотачивают исследовательский поиск не только на анализе деформаций системы образования в СССР, но и концентрируют внимание на созидательной составляющей практики школьного строительства, социального творчества советского учительства, стремятся выявить в противоречивом опыте 1920–1930-х годов рациональный материал, имеющий долговременные ценностные ориентиры. Маятник образовательной политики в 1990-е годы качнулся, как справедливо замечает С. П. Клемантович, в противоположную от советской школы сторону, и под лозунгом деидеологизации стала возвращаться бездуховность. Образование, по мысли исследователя, не может игнорировать свою «святую обязанность» осуществлять социализацию молодёжи, что являлось первостепенной задачей советской школы при всех издержках её классовой направленности [21].

Не стоит перечёркивать не лишённый противоречий курс советской власти на демократизацию системы образования. Реальное отлучение широких народных масс от элементарной грамотности, а тем более от высшей школы, – таков был факт истории и конкретная ситуация, которую большевики разрешали собственными методами.

Несомненным достижением современной историографии истории интеллигенции, её социокультурной роли в провинции стало формирование целой отрасли гуманитарного знания – интеллигентоведения. Ведущая роль в этом направлении принадлежит крупному межвузовскому научно-исследовательскому центру, который с 1992 года работает на базе Ивановского государственного университета во главе с видным учёным, директором НИИ интеллигентоведения

В.С. Меметовым. В материалах межвузовских, международных научных конференций, круглых столов, в сборниках статей, публикациях журнала «Интеллигенция и мир», в диссертационных исследованиях представлен разнообразнейший спектр методологических, историографических проблем истории отечественной интеллигенции [22], освещается её роль на различных этапах общественного развития, в том числе в дореволюционный период [23], анализируются особенности формирования учительских кадров в СССР, включая и регион Верхнего Поволжья [24].

Весомый вклад в разработку интеллигентоведческих проблем вносят исследовательские объединения в Екатеринбург, С.-Петербурге, Москве, Новосибирске, Кемерове, Саратове, Омске, Костроме, Ярославле и др., где сформировались научные школы по изучению истории интеллигенции, включая её учительский отряд [25].

В последние годы активизировался интерес к изучению российской провинции как социокультурного феномена. Серьёзный вклад в эту проблему вносят материалы межвузовских научных конференций, проходящих ежегодно, начиная с 1993 г., на базе Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова [26]. Отдельным сюжетом в этом направлении разрабатывается тема «интеллигенция в провинции», показывается специфика труда специалиста в российской глубинке, особенности его социального статуса на селе, характеризуются демократические традиции провинциальной интеллигенции [27].

Представляет определённый интерес своими оригинальными оценками и подходами зарубежная историография истории российской интеллигенции. Уступая, как правило, отечественным исследованиям в масштабности источниковой базы, фундаментальности и широте анализа, работы зарубежных коллег отличаются углублённым вниманием к отдельным аспектам интеллигентоведческой проблематики, меньшим разбросом мнений и оценок на советскую историю, демонстрируя часто большую преемственность западной исторической науки по сравнению с российской [31].

Развивая высказанную ещё в 1960-е годы мысль зарубежных социологов Р. Арона, Д. Белла, Г. Фишера, Д. Хардта и др., современный

немецкий учёный Д. Байрау указывает на дифференцированный подход советской власти к различным отрядам интеллигенции, в частности отмечается «привилегированное» положение технократов по сравнению с гуманитарной интеллигенцией [28].

Американский историк Ш. Фицпатрик обратил внимание на эволюцию отношений крестьянского населения к вопросам образования, школьного дела и подчеркнул, что в ходе колхозного строительства, укрепления связей деревни с городом рос и престиж школы на селе [29].

Из работ русского зарубежья следует выделить монографию известного историка и политического деятеля П. Н. Милокова «Очерки по истории русской культуры», вышедшую в начале 1930-х годов в Париже, а в России опубликованную в 1990-е годы. Давая критическую оценку образовательной политике советского руководства, он указывает на «недостижимость» её завышенных целей, неполноценность по сравнению с европейскими стандартами содержания и самого термина «высшее и среднее образование» применительно к советской школе. Вместе с тем, он не отрицает реальных фактов повышения роли школы в борьбе за преодоление культурной отсталости населения, исторической значимости поставленных задач обеспечения всеобщей грамотности в стране [30]. В последующие годы растёт его интерес к жизни в Советской России, даются более позитивные оценки практики культурного строительства в СССР.

Таким образом, историографический анализ рассматриваемой проблемы показывает последовательность и результативность её разработки в отечественной и зарубежной литературе. В определённой мере обеспечивается преемственность в обогащении методологической, источниковой базы интеллигентоведения, в приращении исторического знания о роли и месте интеллигенции в жизни общества на различных этапах его развития, типологии российского интеллигента.

Вместе с тем очевидна и неравномерность развития историографии проблемы. На отдельных её этапах заметна тенденция неуважительного отношения ряда авторов к достижениям своих предшественников, стремление с учётом политической конъюнктуры идеологизировать исследовательские сочинения в ущерб научному, объективному анализу противоречивой

и динамичной судьбы российской интеллигенции, противопоставить друг другу отдельные этапы её сложного исторического пути.

Вряд ли перспективны, да и корректны попытки «отлучить» от интеллигенции советских специалистов, пренебрежительно называть их «образованцами». Советская интеллигенция внесла большой вклад в сокровищницу мировой культуры, благороден и значим её подвиг в годы Великой Отечественной войны, немалые заслуги в укреплении авторитета Российской державы в мире. Вместе с тем, признание преемственности поколений интеллигенции не отменяет необходимости конкретно-исторического анализа, учёта специфики того или иного этапа жизнедеятельности российского «образованного класса». Каждая эпоха накладывала свою печать на социально-профессиональный, духовный облик интеллигента.

Монах-летописец и революционер-народник, поэт пушкинского окружения и диссидент советского режима, офицер Белого движения и сегодняшней чиновник с дипломом доктора наук — эти и другие параллели подчас более похожи на антитезы, чем на изменения генеалогического древа интеллигенции. До сих пор остается незавершённым диспут о сущностных чертах российской интеллигенции, её отличиях от западных интеллектуалов. По-прежнему одни видят в интеллигенции носителя справедливости, бескорыстного служения народу, другие склонны считать её ответственной за революционные смуты, в том числе и за системный обвал и национальное унижение конца прошлого столетия.

На очереди дня — сложение усилий представителей разных отраслей знаний на разработку типологии российского интеллигента, определение оптимальной модели формирования современных специалистов с учётом традиций и национальных достижений российской высшей школы, обеспечения их высокой квалификации, нравственной культуры, социальной активности в условиях реформирования страны.

Ждёт дальнейшего комплексного исследования проблема «интеллигенция и власть», противоречивый опыт взаимоотношений специалистов с властными структурами, общественностью, населением региона, сотрудничества с Церковью, поиска эффективного механизма их взаимодействия, формирования реалистичной и научно обоснованной политики

государства по развитию образовательного пространства в стране.

Социально значимы исследования особой роли интеллигенции в российской глубинке, где её деятельность не ограничивается профессиональной сферой и носит многофункциональный характер. В современных условиях затянувшегося национального кризиса возрастает созидательная роль духовно-нравственного потенциала российской провинции, который может и должен стать целительным фактором оздоровления общественной жизни. Всё более осознаётся необходимость серьёзной переориентации проводимых Центром реформ, обращения к глубинным корням отечественной культуры, вне которых лежит путь к историческому тупику.

Время требует сплочения передовой части российской интеллигенции вокруг национальной идеи возрождения государственности и культуры, вдумчивого изучения уроков прошлого и защиты общенациональных интересов.

Библиографический список

1. Руткевич М. Н. Интеллигенция как социальная группа и её сближение с рабочим классом // Классы, социальные слои и группы в СССР. — М., 1968. — С. 136–137; *Он же*. Интеллигенция в развитом социалистическом обществе. — М., 1977. — С. 4–5; Семёнов В. С. Динамика развития социальной структуры советского общества. — М., 1977. — С. 201–203; Астахова В. И. Советская интеллигенция и её роль в общественном прогрессе. — Харьков, 1976. — С. 124–127; и др.
2. Проблемы соотношения умственного и физического труда, роли интеллигенции в обществе : В 2 ч. — М., 1973; и др.
3. Социология и современность. — М., 1977. — Т. 1. — С. 230; Америкосов А. А. Социальная структура советского общества. — М., 1975. — С. 38; Зезина М. Р. Советская интеллигенция в условиях развитого социализма. М., 1982. — С. 13; Конев В. А. К вопросу о социальной роли интеллигенции // Из истории советской интеллигенции. — Новосибирск, 1974. С. 39.
4. Советская интеллигенция и её роль в коммунистическом строительстве в СССР. Всесоюзная конференция. Новосибирск. Тезисы I–II. — М., 1979; Методологические проблемы исследования места интеллигенции в социальной структуре развитого социализма: материалы к Всесоюзной научно-теоретической конференции. — М., 1979; и др.
5. Советская интеллигенция: советская историческая и философская литература за 1968–1977 гг. Библиографический указатель. — Новосибирск, 1978.

6. Роль интеллигенции в построении и дальнейшем развитии социалистического общества в СССР // Вопросы историографии. Вып. 2. – Л., 1978; *Зак Л. М.* История изучения советской культуры. – М., 1981; *Веселов В. Р.* Формирование учительских кадров в СССР. – М., 1983; *Главацкий М. Е.* Историография формирования интеллигенции в СССР в переходный период. – Свердловск, 1987; и др.

7. *Ерман Л. К.* Интеллигенция в первой русской революции. – М., 1966; *Лейкина Свирская В. Р.* Интеллигенция в России во второй половине XIX века. – М., 1971; *Она же.* Русская интеллигенция в 1900–1917 годах. – М., 1981; *Пирумова Н. М.* Земская интеллигенция и её роль в общественно борьбе. – М., 1986; *Знаменский О. Н.* Интеллигенция накануне Великого Октября. – М., 1988; и др.

8. *Сухарев А. И.* Сельская интеллигенция и её роль в строительстве коммунизма. – М., 1963; Советская интеллигенция (история формирования и роста. 1917–1965 гг.) – М., 1968; *Украинцев В. В.* КПСС – организатор революционного преобразования высшей школы. – М., 1963; *Федюкин С. А.* Советская власть и буржуазные специалисты. – М., 1965; *Соскин В. Л.* Ленин, революция, интеллигенция. – Новосибирск, 1973; Советская интеллигенция. Краткий очерк истории (1917–1978 гг.). – М., 1977; и др.

9. *Васильев К. И.* Очерки по истории высшего педагогического образования в РСФСР (1918–1932 гг.). – Воронеж, 1966; *Платонова А. И.* Руководство Коммунистической партией подготовкой педагогических кадров в РСФСР : Автореф. дисс. ... канд. ист. наук. – М., 1967; *Паначин Ф. Г.* Педагогическое образование в СССР. М., 1975; *Беляева А. И.* КПСС и учительство (1917–1925 г.): Автореф. дисс. ... д-ра ист. наук. – М., 1974; Советское учительство как социально-профессиональная группа. Свердловск, 1976; *Сластенин В. П.* Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М., 1976; *Бибанов Т. П.* Деятельность Коммунистической партии по развитию и совершенствованию общеобразовательной школы Российской Федерации в 1929–1934 гг. : Автореф. дисс. ... канд. ист. наук. – М., 1971; *Гирева Л. Д.* Партийный комитет и учитель. – М., 1981; и др.

10. *Королёв Ф. Ф., Корнейчик Т. Д., Равкин З. И.* Очерки по истории советской школы и педагогики (1921–1931 гг.) – М., 1961; Народное образование в РСФСР. М., 1970; Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР 1917–1941 гг. М., 1980; *Веселов В. Р.* Великий Октябрь и становление народного образования. – М., 1987; *Ким М. П.* Великий Октябрь и культурная революция в СССР. – М., 1967; *Куманёв В. А.* Социализм и всенародная грамотность. – М., 1967; КПСС во главе культурной революции в СССР. – М., 1972; *Мельников В. В.* Культурная революция и комсомол. – Ростов н/Д, 1973; и др.

11. *Краев И. А.* Победа колхозного строя в СССР. – М., 1954; *Абрамов Б. А.* Организаторская работа партии по осуществлению ленинского кооперативного плана. – М., 1956; Ленинский кооперативный план и борьба партии за его осуществление. – М., 1970; *Смышляев В. А.* Торжество ленинского кооперативного плана. – Л., 1972; и др.

12. *Веселов В. Р.* Интеллигентность и преемственность в отечественной историографии // Интеллигенция, провинция, отечество : тез. докл. межгос. науч.-теор. конф. – Иваново, 1996. С. 18–20; и др.

13. *Моторин И. М.* Сельская интеллигенция и её задачи. – Л., 1929; *Николаев В.* Учительство и кооперация. – М., 1926; *Веселов М. О.* Сельская школа и культурная революция. – М., 1930; *Бурькин Б. Н.* О политической дифференциации среди просвещенцев. – М., 1932; *Бейлин Е.* Кадровые специалисты СССР. – М., 1935; *Константинов Н. А., Медынский Е. Н.* Очерки по истории советской школы за 30 лет. – М., 1948; *Он же.* Просвещение в СССР. – М., 1955; и др.

14. *Поликарпов Д. А.* Борьба партии большевиков за осуществление ленинско-сталинской программы в области народного образования (1930–1934 гг.) : Автореф. дис. ... канд. ист. наук. – М., 1949; *Дран И. П.* Коммунистическая партия в борьбе за осуществление всеобщего начального обучения в СССР (1928–1932 гг.) : Автореф. дис. ... канд. ист. наук. – М., 1953; *Спирин Л. Ф.* Школа РСФСР в период коллективизации сельского хозяйства. 1930–1934 : Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1953; *Лебедева К. А.* Советская школа в первую пятилетку: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1954; и др.

15. *Стуков В. Н.* От школьника к советскому учителю. – Ярославль, 1925; *Дзюбинский С. Н.* Народный учитель. Повесть об учителях Ю. Ф. и Н. М. Головиных. – М., 1939; *Шкляр Н. Г.* Большая жизнь. Повесть о жизни и работе народной учительницы Ю. М. Савельевой – М., 1939; *Иванов А. Г.* Народное просвещение и культурное строительство Ярославской области за 30 лет. – Ярославль, 1947; *Петровиц Н.* Надежда Александровна Беляева. – Кострома, 1952; и др.

16. *Погудин В. И.* Осуществление ленинского плана строительства социализма в СССР. – М., 1969; *Веселов В. Р.* Борьба Коммунистической партии за проведение культурной революции в деревне в годы коллективизации. – Л., 1978; *Митяева О. Н.* Коммунистическая партия – руководитель культурного роста крестьянства в годы коллективизации. – М., 1978; *Зак Л. М.* История изучения советской культуры. – М., 1981; *Чунаков А. В.* Коммунистическая партия в борьбе за культурное строительство деревни. – М., 1981; и др.

17. *Ермаков В. Т.* Исторический опыт культурной революции в СССР. – М., 1968; *Волков В. С.* Коммунистическая партия и техническая интеллигенция

в период строительства социализма в СССР (1928–1937). – Л., 1975; *Федюкин С. А.* Партия и интеллигенция. – М., 1983; *Веселов В. Р.* Формирование учительских кадров в СССР. – М., 1983; *Главацкий М. Е.* Историография формирования интеллигенции в СССР. – Свердловск, 1987; Советская интеллигенция: Словарь-справочник. – М., 1987; Историографические и методологические проблемы изучения отечественной школы и педагогики. – М., 1989; и др.

18. *Матвеева Р. А.* Жизнь учительницы. Сорок лет в школе. – Владимир, 1958; Очерки истории Владимирской организации КПСС. – Ярославль, 1967; Очерки истории Ивановской организации КПСС. – Ярославль, 1967; Очерки истории Костромской организации КПСС. – Ярославль, 1967; *Шустов А. К.* Победа колхозного строя в Верхнем Поволжье (1927–1937 гг.). – Ярославль, 1971; Из истории КПСС и местных партийных организаций Верхнего Поволжья. – Кострома, 1973; и др.

19. *Дайч З. Г.* Школьная политика в СССР: уроки партийно-государственного руководства, перспективы развития. – М., 1991. – С. 121.

20. *Суворов М. В.* Уральское учительство в 1920–1930-х гг. : Дис. ... канд. ист. наук. – Екатеринбург. – 2005. – С. 178.

21. *Клемантович С. П.* Эволюция государственной политики в области народного образования в 1920–1930-е годы : Автореф. дис. ... канд. ист. наук. – М., 2000. – С. 11.

22. Поиск новых подходов в изучении интеллигенции: проблемы теории, методологии, источниковедения и историографии. – Иваново, 1993; Российская интеллигенция в отечественной и зарубежной историографии : В 2 т. – Иваново, 1995; Интеллигент и интеллигентоведение на рубеже XXI века: итоги пройденного пути и перспективы. – Иваново, 1999.

23. Интеллигенция в политической истории XX века. – Иваново, 1992; Интеллигенция, провинция, Отечество: проблемы истории, культуры, политики. – Иваново, 1996; Политическая культура интеллигенции и её место и роль в жизни общества. – Иваново, 2006; и др.

24. *Салова Ю. Г.* Организация системы школьного образования в Верхнем Поволжье в первые годы новой экономической политики : Автореф. дис. ... канд. ист. наук. – Ярославль, 1992; *Ткаченко В. Г.* Партийно-государственная политика подготовки педагогических кадров в РСФСР. 1928–1937 гг. Автореф. дис. ... канд. ист. наук. – М., 1993; Интеллигенция в условиях нестабильности. – М., 1996; Российская интеллигенция на историческом переломе. Первая треть XX века. – СПб, 1996; Культура и интеллигенция сибирской провинции в XX веке: теория, история, практика. – Новосибирск, 2000; Культура

и интеллигенция России: Интеллектуальное пространство (провинция и центр) 20 век : В 2 т. – Омск, 2000; *Петрова Е. В.* Формирование учительской интеллигенции: 1917 – середина 20-х гг. (на материалах Верхнего Поволжья) : Автореф. дис. ... канд. ист. наук. – Кострома, 2001; *Балашов Е. М.* Школа в российском обществе 1917–1927 гг.: становление «нового человека». – СПб, 2003; *Петухова О. А.* Историческое образование в российской школе в первые годы советской власти 1917–1937 гг.: Автореф. дис. ... канд. ист. наук. – Брянск, 2004; *Соскин В. Л.* Российская советская культура 1917–1927 гг. Очерки социальной истории. – Новосибирск, 2004; *Ченская М. В.* Культурная политика Советского государства в российской деревне в 1926–1932 гг. : Автореф. дис. ... канд. ист. наук. – Орёл, 2006; *Пигалёва Н. П.* Учительская интеллигенция и её роль в социокультурной жизни российской провинции в послевоенные годы 1945–1953 гг. (на материалах Костромской и Ярославской областей) : Автореф. дис. ... канд. ист. наук. – Кострома, 2007; и др.

25. *Веселов В. Р., Рассадин Н. М.* Российская провинция как социокультурный феномен: опыт, проблемы изучения // Провинция России: тенденции, факторы и перспективы социокультурной динамики. Материалы круглого стола «Регионы России» : III Междунар. Кондратьевской конф. – М. ; Кострома, 1998. – С. 3–16; *Кудинов В. А.* Методологические проблемы исторических исследований провинции // Методология исследования истории, экономики и культуры российской провинции : сб. науч. трудов участников IX науч. конф. 18–19 мая 2001. Т. 1. – Кострома, 2001. – С. 3–9; и др.

26. *Данилов А. А., Меметов В. С.* Интеллигенция провинции в истории и культуре России. – Иваново, 1997; *Веселов В. Р.* Интеллигенция и провинция в исторической судьбе России. – Кострома, 2001; *Миловидов В. Л., Волков Д. А.* Интеллигенция провинции: место и роль в жизни общества // Провинция как социокультурный феномен. Т. 2. – Кострома, 2000. – С. 3–14.

27. *О'Коннор Т.* Анатолий Луначарский и советская политика в области культуры. – М., 1992; *Криптон К.* История советского образования и его изучение в США. – Нью-Джерси, 1973; *Фицпатрик Ш.* Классы и проблемы классовой принадлежности в Советской России 20-х гг. // Вопросы истории. – 1990. – № 8; и др.

28. *Байрау Д.* Интеллигенция и власть: советский опыт // Отечественная история. – 1994. – № 1. – С. 122–134.

29. *Фицпатрик Ш.* Сталинские крестьяне. Социальная история Советской России в 1930-е гг.: деревня. – М., 2001. – С. 108.

30. *Милюков П. Н.* Очерки по истории русской культуры. Т. 2. – М., 1994.

РАЗВИТИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ НА ОСНОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ МОСКОВСКОЙ ПИАНИСТИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ

Российской музыкальной педагогикой накоплен огромный и плодотворный опыт, который необходимо использовать в современной педагогической практике. Статья посвящена вопросу подготовки учителя музыки, в ней рассматриваются материалы о педагогической деятельности двух крупнейших музыкантов московской педагогической школы конца XIX начала XX века.

Ключевые слова: Дюбюк А. И., Зверев Н. С., московская фортепианная школа, музыкальная педагогика.

Деятельность Московской консерватории развивалась в тесном контакте с Петербургской консерваторией, что определялось единством их идейно-эстетических устремлений. В этих двух учреждениях и были заложены основы русской музыкальной школы во всех областях творчества, исполнительства и музыкальной науки. Крупнейшие представители московской пианистической школы внесли ценный вклад в историю фортепианной педагогики.

Рассмотрим что внесли ценного в историю фортепианной педагогики представители московской пианистической школы на примере педагогической деятельности Н. С. Зверева и А. И. Дюбюка.

Из преподавателей младших фортепианных классов в Московской консерватории лучшим считался **Николай Сергеевич Зверев (1832–1893)**. Он учился у А. И. Дюбюка и А. Л. Гензельта. С 1870 года стал преподавать в младших классах консерватории. В 1883 году ему было присвоено звание профессора. Он славился своей отличной школой, как говорили, он был главным поставщиком золотых медалистов. Замечательный педагог, Н. С. Зверев умел заинтересовать детей, увлечь их разнообразным музыкальным материалом, приучал к аккуратной работе. Он уделял большое внимание постановке рук, умел прививать свободные незаторможенные двигательные навыки, давал много упражнений и этюдов для выработки технических приемов.

Ценным в его преподавании было то, что с самого начала приобщал своих учеников к музыке. У Зверева нельзя было играть без ритма, безграмотно, без знаков препинания, а ведь в этом весь музыкальный фундамент. Приучал учеников

грамотно разбираться в тексте, расширял их общекультурный и музыкальный кругозор.

От Н. С. Зверева ученики обычно переходили к А. И. Зилоти, В. И. Сафонову, С. И. Танееву, П. А. Пабсту, у каждого из которых, безусловно, была своя система, свой метод; тем не менее они охотно принимали учеников Н. С. Зверева, которых не нужно было исправлять, переделывать. Этим и объяснялось то, что к нему попадали самые одаренные ученики [1].

Н. С. Зверев был больше, чем фортепианным учителем. Он может быть назван в полном смысле слова воспитателем, стремившимся создать из своих учеников культурных, порядочных людей и широкообразованных музыкантов. Строгий и взыскательный, иногда даже деспотичный, он вырабатывал у своих учеников постоянные и прочные навыки занятий, любовь к труду, чувство долга и ответственности за свои поступки. У Н. С. Зверева получило начальное музыкальное образование множество пианистов, в том числе С. В. Рахманинов, А. Н. Скрябин, А. И. Зилоти, М. Л. Пресман, Ф. Кенеман, Л. А. Максимов, К. Н. Игумнов, Е. А. Бекман-Щербина и другие.

Суждения Н. С. Зверева о пианистах были очень строгими. Он прекрасно разбирался в фортепианной литературе и часто подвергал исполнение даже крупных артистов жесточайшей критике. Ученики слышавшие его, рассказывали, что сам Н. С. Зверев был превосходным, очень изящным и музыкальным пианистом, с исключительно красивым звуком. Конкретно указывали на исполнение им сонаты Бетховена оп. 27 № 2 *cis-moll* № 14.

Одним из четырех первых профессоров фортепианных классов Московской консерватории

стал **Александр Иванович Дюбюк** (1812–1897), любимый московский ученик Джона Фильда, в середине XIX столетия получивший известность одного из лучших московских пианистов и фортепианных педагогов.

Автор популярных в свое время песен, романсов, переложений классических произведений, А. И. Дюбюк отдал фортепианной педагогике около семидесяти лет. Через его руки прошли сотни учеников. Среди них – М. А. Балакирев, Н. Д. Кашкин, Н. С. Зверев, Г. А. Ларош, А. И. Галли, Ф. К. Гедике, А. Н. Буховцев и др.

В Московской консерватории А. И. Дюбюк проработал шесть лет до июня 1872 года. Среди своих консерваторских коллег-пианистов он оказался самым методически опытным. Поэтому закономерным выглядит его активное участие в составлении первой консерваторской программы по специальному фортепиано, принятой на заседании Совета профессоров 25 марта 1867 года. Под программой три подписи: Н. Рубинштейн, А. Дюбюк, А. Доор.

А. И. Дюбюк явился автором школы «Техника фортепианной игры», одобренной Советом профессоров на заседании 11 октября 1866 года и принятой «в фортепианные классы как руководство для приобретения механизма пальцев». В середине XIX века под выражением «механизм пальцев» подразумевалась техническая оснащенность пианиста, его готовность к стилистически точному и свободному исполнению. Воспитывались эти музыкально-артистические умения в первую очередь на материале упражнений. Именно тетради упражнений («Техника фортепианной игры», «Ритмические упражнения», «Рациональные этюды») занимают большую часть учебно-методических сборников, хрестоматий, пособий, составленных А. И. Дюбюком. Такое количество упражнений, конечно, не случайность. Годы его ученичества пришлось на период триумфа пианистических упражнений, открытый М. Клементи. Исполнительские идеалы эпохи требовали игры безупречно точной, абсолютно взвешенной и чистой. Высшая виртуозность должна была сочетаться с непринужденностью, хорошим вкусом, проявляющихся в сдержанности и простоте. Великое мастерство, как утверждал Р. В. Геника, базировалось на великом ремесле [2].

При этом пианистическое совершенство не было самоцелью, а непременным условием

профессионального мастерства. Упражняться надо было ради выразительности исполнения, под которой, прежде всего, подразумевалось умение «петь» на фортепиано, детализированность артикуляции и широта динамической палитры (где особое внимание обращалось на *piano* и *pianissimo*). С первых шагов воспитывалась независимость пальцев, способствующая умению артикулирования в разных голосах, помогающая инструменту звучать разнообразно и красиво. Заметим, что А. И. Дюбюк учил этому и на пьесах из сборников «Детский музыкальный цветник» и «Детская хрестоматия» которые изобилуют знаками артикуляции и динамики [3].

А. И. Дюбюк при исполнении любых упражнений требовал сосредоточенного слухового контроля, постоянного анализа качества звучания и пианистических движений. Он предупреждал от «бессознательно-машинного исполнения», рекомендовал разучивать особенно сложное упражнение «утром при свежих мыслительных силах», маленьким детям советовал сначала играть упражнения только *piano*, когда пальцы окрепнут, перейти к *mezzo forte*, и лишь затем, когда удар *mf* делается совершенно свободным, начать заниматься *forte* [3].

А. И. Дюбюк, одаренный пианист, владевшим до конца жизни прекрасным *perle* фильдовского типа и певучим туше, сравнительно редко выступал публично. Но в частном кругу его могли слышать многие московские музыканты и, благодаря ему, воспринять исполнительские принципы Джона Фильда.

Важнейшие свойства пианизма классической «ампирной» школы, к которой принадлежали и А. И. Дюбюк, и его учитель Фильд, воспитывались многолетним трудом с обязательной игрой особенных упражнений для налаживания независимых движений пальцев и достижения изысканно красивого туше. Как у многих виртуозов начала XIX века (Клементи, Фильда, Гензельта и других, игравших упражнения до конца жизни) техника А. И. Дюбюка оставалась в блестящем состоянии до преклонных годов.

Накопленные им сокровища А. И. Дюбюк представил в пособии «Техника фортепианной игры». Полный заголовок тетради гласит, что упражнения «для первоначального и высшего развития механизма пальцев» составлены в систематическом порядке. Здесь находятся позиционные упражнения на независимость и ровность

движения пальцев, упражнения на подвижность первого пальца и эластичность мышц ладони, на трели. Большой объем занимают упражнения, посвященные игре гамм. Отдельная группа примеров представляет технику двойных нот. Даются упражнения на репетиции, упражнения на подвижность кисти, скачки (в том числе октавные). Имеются упражнения на аккорды, арпеджио, тремоло.

Перед каждым упражнением дается указание на его структурные особенности, настраивающее исполнителя («упражнение на квинте», «положение на одних черных клавишах» и т. д.).

Пояснительных записок автор не дает. Вместо нее в качестве эпиграфа – напутствие играть каждое упражнение несколько раз, сначала каждой рукой отдельно, потом вместе. Имеются краткие комментарии методического характера. Упражнения даются в тональности до мажор. Большую часть их А. И. Дюбюк рекомендует обязательно играть во всех других тональностях, «соблюдая одинаковую аппликатуру пальцев».

Относительно темпа исполнения А. И. Дюбюк предоставляет обучающемуся свободу, ориентируясь на его возможности, предупреждая, что начинать упражнения следует весьма медленно. Постепенно ее желательно увеличивать, соотносясь с возможностями пианиста, «с развитием свободы и твердости в пальцах».

Первые упражнения пособия обращены к начинающим, последующие – особенно упражнения на двойные ноты, октавы, арпеджио в широком расположении – будут доступны через несколько лет, когда подрастут руки.

Упражнения А. И. Дюбюка можно играть подряд с первых месяцев занятий, осваивая их шаг за шагом. Можно использовать их выборочно в занятиях с подростками для совершенствования контакта с клавиатурой, выравнивания звуковедения, приобретения гибкости и целесообразности игровых движений.

«Техника фортепианной игры» – это своего рода «основание пианизма», словарь первоначальных пианистических формул. Не случайно она стала первым учебно-методическим пособием в классах фортепиано Московской консерватории. Пособие было замечено сразу после выхода в свет, как приносящее добрые плоды, и переиздавалось четыре раза до конца XIX века. Разносторонность, разумность и эффективность пособия объясняют привилегированное

положение его в первый период работы Московской консерватории. На нем можно и сегодня научиться многому и в короткий срок, так как среди упражнений есть совершенно уникальные по простоте и результативности.

Основные принципы педагогической работы А. И. Дюбюка могут быть сведены к следующим тезисам:

- занятия под постоянным контролем сознания и слухового внимания;
- последовательное усложнение изучаемого материала;
- поэтапное включение нового;
- предварительная подготовка к любой новой музыкально-двигательной проблеме;
- путь от отдельного простого движения к обобщенному и более сложному, от изолированных движений пальца к игре с участием кисти и подключением предплечья, от работы мелких мышц пальцев – к работе более крупных мышц руки;
- игра пассажей в артикуляционных, динамических вариантах и с переносом акцентов для достижения независимости пальцев и разнообразия туше;
- пристальное внимание к качеству звукоизвлечения, особенно в *legato* и *pianissimo*;
- постоянная игра упражнений в разных тональностях, благодаря чему происходит их слуховое и тактильное освоение; кроме того, с первых уроков формируется привычка чувствовать себя непринужденно на черных клавишах;
- осознанная работа над пластикой движения: для развития и совершенствования ловкости предлагаются упражнения на подвижность первого пальца, игра упражнений и гамм с сохранением аппликатуры до мажора от всех клавиш, тренинг положения больших пальцев на черных;
- наконец, усердие, постоянство и упорство в ежедневных занятиях; правило многократных повторений остается аксиомой, впитанной с уроками Фильда [3].

Таким образом, анализ деятельности двух видных представителей московской пианистической школы позволяет заключить, что:

- педагогическая деятельность Н. С. Зверева и А. И. Дюбюка способствовала развитию русской школы пианизма;
- занятия по педагогическим принципам А. И. Дюбюка могут способствовать приобретению доведенного до автоматизма на раннем

этапе занятий слухового контроля и единство звукового представления и мышечного чувства, которые обеспечат независимость тонких, чутких пальцев, их отзывчивость на все нюансы слухового замысла, легкость туше, иными словами – музыкально-технологическую предпосылку выразительной игры;

– владение разнообразным туше подарит богатую артикуляционно-динамическую звуковую палитру, а гибкая пластичность руки создаст ее готовность к всевозможным изменениям фактуры.

– упражнения А. И. Дюбюка полезны и эффективно дополняют уроки фортепианной игры на всех этапах обучения, формируя основу художественного исполнения на рояле.

Библиографический список

1. Алексеев А. Д. Русские пианисты. – М., 1948. – С. 313.
2. Геника Р. Из консерваторских воспоминаний. – РМГ, 1916. – № 36–37. – С. 639–640.
3. Дюбюк А. Техника фортепианной игры / ред. Н. П. Толстых. – М., 2005. – С. 72.

УДК 372.8

Паршуткина Татьяна Алексеевна

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
tparshutkina@mail.ru

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ГИМНАЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье раскрывается состояние обучения иностранным языкам в отечественной гимназии. Отмечается, что одной из основных тенденций развития предмета «иностранные языки» стала их культурологическая направленность, зачастую даже преобладающая над функцией практического владения языком. Учебные планы, программы и учебники по древним и новым языкам предоставляли широкие возможности учащимся ознакомиться с литературой стран изучаемых языков и извлечь максимум полезной информации для расширения и формирования общего кругозора.

Ключевые слова: гимназическое образование, интеграция и дифференциация образования, социализация личности, диалогичность культуры, толерантность, гуманистическая направленность обучения.

Современная ориентация отечественного образования на формирование «человека культуры» обуславливает необходимость иного подхода к формулировке понятия образования и его целей. В современной теории педагогики образование рассматривается как двуединая система обучения и воспитания. Тенденция интеграции и дифференциации образования требует отказа от предметного принципа обучения и поиска новых форм организации занятий, способных дать обучающимся интегративные знания.

Уровень развития социальных отношений в большей мере реализуется в воспитательной деятельности образовательного процесса. Воспитательной составляющей является подготовка

учащихся к жизни в условиях существующих социально-экономических отношений. Этот процесс является основой социализации личности в процессе обучения.

Диалогичность современной культуры и образования определяют высокую значимость поликультурной компетентности и толерантности личности. Помимо овладения иноязычными знаниями, умениями и навыками технологического характера, будущий специалист должен целенаправленно развивать собственную способность к терпимому и уважительному восприятию феноменов других культур, стремиться содействовать решению вопросов национального и межнационального характера.

На фоне изменений, произошедших в различных сферах жизни России, в иноязычном образовании выдвигаются новые цели, которые ставят на передний план личность во всей совокупности присущих ей характеристик. При этом нужно отметить, что в методике не существует единой трактовки антропоцентрического или личностно-ориентированного подхода к обучению. На современном этапе выделяют три его разновидности (Л. В. Московкина). Концепция формирования вторичной языковой личности, хотя и выдвигает в качестве главной цели «формирование вторичной языковой личности», все же отдает предпочтение целям, направленным на формирование речевых умений и навыков. Концепция гуманистического обучения исходит из положения об уникальности и неповторимости каждого учащегося, при этом учебный процесс строится без общих для всех учащихся ориентиров, учебных планов и программ. Концепция развития индивидуальности учащихся в диалоге культур в качестве приоритетных целей выдвигает воспитательные, образовательные и развивающие цели.

Говоря о культурологической функции иностранных языков, необходимо обратиться к построению процесса обучения в гимназиях XIX века.

М. Н. Ветчинова, анализируя программы гимназий, пришла к следующим выводам. Если программы за 1852, 1872 гг. имели задачу сообщить запас формальных знаний по грамматике, научить учащихся переводу, то программой 1890 г. была поставлена цель практического владения иностранными языками, обучая искусству диалога с представителями иноязычной культуры.

Исследователи отечественной гимназии отмечают достаточно высокую эффективность процесса обучения иностранным языкам. Программа 1890 года выдвигала требования к различным аспектам изучения языка.

Так, по технике чтения в низших классах требовалось верное, правильное чтение, в средних – сверх того, беглое, а в старших – толковое, т. е. осмысленное [5, с. 75]. Содержание читаемого произведения должно быть рассмотрено преимущественно со стороны логической. Одновременно преподаватель мог комментировать текст с точки зрения психологической, нравственной и эстетической.

При изучении грамматики использовались упражнения на перифраз, ответы на вопросы,

пересказ устно и письменно. Особая роль отводилась дидактическому принципу межпредметной связи иностранного и русского языков. Грамматические правила выводились из примеров, при этом рекомендовалось объяснять грамматические правила обязательно на русском языке.

Высокой оценки заслуживает разнообразие форм занятий на уроках иностранных языков в женских гимназиях: чтение художественных произведений на иностранном языке, а также их анализ, перевод с иностранного языка на русский и наоборот, развитие навыков не только монологической, но и диалогической речи, написание сочинений на иностранном языке, заучивание и декламация стихов и отрывков из прозы.

Таким образом, гимназистки овладевали такими средствами общения, как говорение, аудирование, чтение и письмо, что, естественно, оказывало влияние на само умение общаться [5, с. 81].

Учебный план новых языков 1915 года предполагал дальнейшее совершенствование преподавания новых иностранных языков в женских гимназиях. Цель изучения немецкого языка состояла в содействии умственному развитию девиц, а также в возможности знакомиться с литературными произведениями других образованных народов. Кроме того, особое внимание преподавателей обращалось на то, что нужно с самого начала обучения приучать девиц к иностранной речи. Искусственно созданные языковые ситуации обеспечивали условия обучения, адекватные реальному общению.

Итак, если программы 1852, 1872 гг. имели задачу сообщить запас формальных знаний по грамматике, научить учащихся переводу, то программой 1890 г. была поставлена цель практического владения иностранным языком, обучение искусству диалога с представителями иноязычной культуры [5, с. 92].

Значительный вклад в изучении вопросов преподавания немецкого языка на региональном уровне (на территории Зауралья, в г. Шадринске) внесла М. В. Булыгина. Ею представлен интегративный проект преподавания немецкого языка, а именно: рассмотрены психолого-педагогический, лингводидактический и культурологический аспекты. Предпосылками изучения немецкого языка как учебного предмета стали следующие:

– знание новых языков стало условием для продолжения образования. В 1883 г. В г. Шадринске

решался вопрос о возможности получения такого образования, которое позволило бы продолжить учебу в учебных заведениях повышенного типа (в Екатеринбурге, Челябинске, Перми, Томске и т. д.).

— в стране уже был накоплен определенный опыт преподавания новых языков, созданы первые учебники, разработаны примерные программы обучения, сложился учительский корпус учителей иностранного языка, большинство из которых были иностранцами.

— наиболее удачным процесс преподавания немецкого языка был в Мариинском женском училище. Во-первых, иностранные языки здесь изучались в полном объеме и с большим количеством часов (женские училища и гимназии были для девушек вершиной образования). Во-вторых, определенную роль в столь серьезном отношении к иностранным языкам сыграла традиционная филологическая направленность отечественных гимназий.

— изменились взгляды на новые иностранные языки в органах управления образованием. В учебных округах стали уделять внимание методике работы над новыми иностранными языками, разрабатывались рекомендации, распространялся положительный опыт учителей.

Целями изучения языков становятся не только изучение грамматики и развитие навыков чтения литературных произведений Запада, но и умственное развитие учащихся. При этом обращалось внимание на систематичность в подаче материала, изучение языка рекомендовалось вести «аналитическим способом».

В начальных классах больше внимания обращали на произношение. Чтению и письму обучали параллельно. В 3–4 классах ставилась задача систематизации и расширения ранее полученных знаний. Упражнения для перевода и тексты для чтения обязательно должны отражать пройденный лексико-грамматический материал. В этих классах начинается обучение чтению и пересказу прочитанного. В преподавании немецкого языка в 5–7 классах на первый план выдвигается чтение адаптированных и оригинальных текстов немецких авторов: сказок братьев Гримм, Андерсена, Музеуса, Л. Бехштейна и др.

М. В. Булыгина представила ряд авторов и их произведений, которые служили материалом для чтения, перевода и аналитической работы. Это произведения: Гауфа («Märchen»,

«Lichtenstein»), Шиллера («Der Geistersehen», «Der Neffe als Onkel», «Turanbot»), Кернера («Der Nachtwächter», «Die Gouvernante»), Immermana («Der Oberhof»), Лессинга («Minna von Barnhelm»), Шиллера («Maria Stuart», «Willhelm Tell», «Die Jungfrau von Orleans», «Don Carlos»), Уланда («Herzog Ernst von Schwaben»), Гете («Iphigenie», «Egmont», «Götz von Berlichingen»), Клейста («Friedrich von Homburg», «Michael Kohlhaas», «Das Erdbeben von Chile», «Die Verlobung auf St. Domingo»), драмы Шекспира. Учащиеся школ повышенного типа не только обучались практическому владению немецким языком, но и получали возможность познакомиться с культурой страны через ее литературу, расширить свой кругозор.

В соответствии с изменениями в содержании обучения возросли требования к учителям иностранного языка: уровень познания учителя по предмету должен быть гораздо выше уровня познаний учеников, усложнялись экзамены на знание учителя новых языков. Постепенно учителя-иностранцы заменяются русскими. Впервые встречаются запросы на учителей с университетским образованием, но и преподаванию допускаются и выпускники реальных училищ, при этом уточнялось, что если выпускником не пройден курс древних языков, то он не может быть причислен к лицам со средним образованием, а потому не имеет права допускаться к испытаниям на звание учителя новых иностранных языков.

Анализ отечественной дореволюционной системы изучения иностранных языков позволяет утверждать, что в основу ее построения были положены культурологический и антропологический подходы, определившие критерии отбора содержания учебного материала и методов его трансляции в гимназической системе образования. Культурологический подход, прежде всего, реализовался в построении системы обучения иностранным языкам на основе принципов гуманизации, культуросообразности, диалогизма и индивидуализации, что способствовало осуществлению в процессе изучения иностранных языков таких культурологических функций, как аксиологическая, персоналистическая, компенсаторная и созидательная.

Антропологический подход нашел свое отражение в использовании данных психологии и физиологии, а также педагогики применительно к методике преподавания иностранных языков —

ролевого взаимодействия по линии «учитель – ученик» на основе учета общих дидактических принципов. А также знаний о развитии психических процессов памяти, внимания, мышления гимназистов (Е. Г. Попова).

Оба этих подхода в разной степени отразились в содержании двух основных методов преподавания иностранных языков в рассматриваемый период: текстуально-переводном и натуральном. С учетом методологических, культурологических и аксиологических основ преподавания, образовательное и воспитательное значение новых языков определяется как интеграция основных компонентов данного процесса, освоение новой языковой среды, извлечение полезных практических сведений из содержания текстов, примеров, сознательное изучение языковых явлений, а также целостное усвоение гимназистами отдельных аспектов языка: фонетики, лексики и грамматики.

Кроме того, в отечественную педагогику пришло понимание языка как средства всестороннего развития учащихся, развивалось практическое и культурологическое направления в обучении, снижалась сословность и элитарность изучения иностранных языков.

Библиографический список

1. Алешинцев И. История гимназического образования в России (XVIII и XIX в.). – СПб. : Издание О. Богдановой, 1912. – С. 68.

2. Андреев А. Ю. Русские студенты в немецких университетах XVIII – первой половины XIX века. – М., 2005.

3. Барановская Д. В. Гимназическое языковое образование в России в конце XIX – начале XX вв. // Иностранные языки в школе и вузе: теория и практика. – М. : Изд-во МГОУ, 2007. – С. 18–27.

4. Булыгина М. В. Преподавание немецкого языка в дореволюционных школах г. Шадринска // Интегративный проект преподавания немецкого языка: психолого-педагогический, лингводидактический, и лингвокультурологический аспекты. – Шадринск : ШГПИ, 2007. – С. 49–59.

5. Ветчинова М. Н. Теория и практика иноязычного образования в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX века : Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2009.

6. Матюшина А. В. Приобщение личности к иноязычной культуре в процессе изучения иностранных языков: историко-педагогический аспект : Автореф. ... дис. канд. пед. наук. – М., 2003.

7. Попова Е. Г. Культурологические функции изучения иностранных языков в отечественной гимназии : Автореф. ... дис. канд. пед. наук. – М., 1999.

8. Васильева Г. М., Вишнякова С. А., Лысакова И. П. Традиции и новации в методике обучения иностранным языкам: Обзор основных направлений методической мысли в России / под ред. Л. В. Москвина. – СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 2008. – 235 с.

9. Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения (30 июня 1871 г.) // Журнал Министерства народного просвещения. – 1871. – № 8. – С. 48.

SUMMARY

TOPICAL THEME

On the 50th anniversary of the first spaceflight of human

Svetlana N. Kasatkina

*Tsiolkovsky Kaluga State University
psy@kspu.kaluga.ru*

Human and space at philosophic-pedagogic outlooks of K. E. Tsiolkovsky

Outlooks of philosopher-cosmist and pedagogue K. E. Tsiolkovsky on the problems of interconnection between human and space, upbringing and education of “*Homo cosmicus*”, that counted upon the scientist’s brainchild – anthropocosmic conception.

Keywords: cosmism, cosmic philosophy, scientific ethics, “Universe citizen”, education, upbringing and school.

PEDAGOGY

Gennadiy Yu. Belyayev

*Upbringing Theory Centre of Russian Science Academy Institution “The Institute of Pedagogy Theory and History”
gennady.belyaev2011@yandex.ru*

Alla V. Belyayeva

*Moscow Region State University
29fdda@mail.ru*

Interconnection of theory and practice of upbringing with healthy lifestyle within the system of educational space security

The article reviews key content items of health education in high and higher school as an integral criterion in the sphere of science and culture. System transformations in fields of science contiguous to education and connected with human health face new forms, challenges and risks of controversial socialization process seriously influence the contents of social education and upbringing and therefore reflect upon prospects of educational security in the educational space.

Keywords: health, healthy lifestyle, socialization, upbringing theory, health and its constituents, science fields contiguous with pedagogy, cultural stereotypes, factors and indicators of health as integral criterion of upbringing.

Galina A. Zasobina, Natal’ya S. Mayorova

*Ivanovo State University
gaz.36@mail.ru; nataliyim@mail.ru*

Formation of natural science picture of the world of pupils as a subject of investigation

The problem of formation of a natural-science pattern of the world in pupils of graduation classes of a comprehensive school through introduction in a variable part of the curriculum of profile classes an integrative course “Modern natural-science pattern of the world and science about the Earth” is observed in the article.

Keywords: natural-science pattern of world, individual pattern of world, systematization of knowledge, inter-subject knowledge.

Valentina Ye. Kassihina

*Russian State Social University, City of Sochi
kassihin@gmail.com*

Pedagogic conditions for the development of national consciousness within the educational humanistic paradigm

The paper analyzes elaboration of the problem of national consciousness in the history of foreign and Russian pedagogy. It shows pedagogic conditions for the development of national consciousness in students and pupils in the framework of humanistic educational system, as well as the influence of humanistic education on the development of positive-constructive national consciousness in students and pupils.

Keywords: civilizational logic of development, positive-constructive national consciousness, humanistic educational paradigm, institutional knowledge, socio-cultural experience, peculiarities of proximal behavior, communicative culture, social adaptation in multinational environment, self-identification.

Vasiliy V. Brezhnev, Sergey A. Zolotukhin

*Kursk State University
vasiliy@dobrorodnov.ru, farcrys@yandex.ru*

Methodological approaches to senior pupils informational competence development

This article is devoted to various pedagogic approaches such as student-centered approach,

context approach, activity approach, competence and technological approaches which contribute to senior pupils' informational competence development.

Keywords: senior pupils' informational competence; student-centered, context, activity, competence, technological approaches.

Aleksey A. Oleynikov

*Kostanay State Pedagogic Institute,
City of Kostanay, Kazakhstan
oleynikow@mail.ru*

Projecting of pedagogic conditions of computer and informatory education of students at professional school

This article is devoted to the problem of projecting of pedagogic conditions based on computer and informatory education at professional school and several ways of solving it.

Keywords: conception, computer-informatory education, projecting, didactic objectives, literacy qualification.

Mariya V. Tsymbal

*Academy of Marketing and Socio-
Informational Technologies, Krasnodar
mvcymbal@yandex.ru*

From the experience of teaching course "chemistry" using modular-digital educational resources

The article explains the structural and logical model of the modular digital educational resource on the course «Chemistry», contributing to a better understanding of the material and the development of interdisciplinary and professional skills, and summarizes the results of its introduction in the learning process.

Keywords: modular digital educational resource, content-informational block, elective-professional block, block of multilevel fixation and control of knowledge, integrated block, virtual experiment.

Yelena V. Panisheva

*Kostroma State Technological University
elenakgtu@mail.ru*

Essence of program and didactic maintenance of process of training in the context of informatization of education

The problem of increase of efficiency of Russian education in the conditions of information is stated in the article. Definition is made and the essence of program and didactic maintenance of educational process from positions of the resource approach is

revealed. Classification of modern information educational resources is resulted.

Keywords: program-didactic maintenance, informatization of education, informational educational resource, resource approach.

Irina A. Kurbeyeva

*Vologda Institute of the Development of Education,
City of Vologda
kuririn@mail.ru*

Digital educational resources in teaching english as a way of developing sub-skills in primary school

Information and communication technologies (ICTs) are the major factor in producing rapid changes in society. They also have the potential to transform the nature of education. This article covers the important problem of developing primary school pupils' sub-skills (personality, regulating, cognitive and communicative) in teaching English on basis of digital educational resources.

Keywords: digital educational resources, information and communication technologies (ICTs), sub-skills.

Dar'ya S. Kul'pina

*Yakovlev Chuvash State Pedagogic University.
dar-mix@mail.ru*

Pedagogic conditions of the creativity development of junior schoolchildren

Theoretic basis of the pedagogic conditions necessary for the development of junior schoolchildren creativity at the lessons of music is given. The research results of the sphere of the individual development as one of the indexes of the creativity formation of junior schoolchildren are represented.

Keywords: pedagogic conditions, creativity, junior schoolchildren, sphere of individual development, inter-subject connections.

Marina V. Gabdullina

*Perm State Pedagogic University
gabdullina.mv@gmail.com*

The techniques of teaching russian on the basis of modeling integrative communications in the contents of learning materials

This article addresses to one of the alternative techniques of teaching Russian at school. The main principle of forming subject competency, which uses the method of modeling integrative communications in the contents of learning

materials, is defined on the basis of structural-systematic approach to teaching.

Keywords: technique of teaching, systemic-structural approach, subjective-structural model, didactic structures, method of modeling, integrative communications.

Yelena A. Larina

*Russian Far East State University of the Humanities,
Khabarovsk
ella_rina@mail.ru*

Typological tonal errors in writing in pupils with general speech underdevelopment with obliterated form of dysarthria

The modern idea of the typological errors in reading and writing conditioned by tonal aspects of speech in primary school children with general speech underdevelopment.

Keywords: tonal aspect of speech, written speech, typological functionally significant prosodic-tonal errors of reading and writing, general underdevelopment of speech, obliterated form of dysarthria.

PROFESSIONAL EDUCATION

Nikolay F. Basov

*Nekrasov Kostroma State University
ipp@ksu.edu.ru*

Research activity as means of the professional competence formation of the future bachelors of social work

The article is devoted to the characteristics of research activity of students as means of professional competence formation of the future bachelors of social work. The principles of preparation of trainees to research activity, its basic properties are revealed, the system of scientific-methodical maintenance of this direction of high school work is analyzed.

Keywords: research activity of future bachelors of social work, professional competence, descriptors, scientific organization of students, students' grants.

Yelena G. Kostenko

*Krasnodar State University
kostenko_e_g@mail.ru*

Educational-research work of students' as an innovation element of the subject-matter of education in a higher educational institution

Educational-research work has been considered as an innovation element of the

subject-matter in higher education. The functions of educational research work have been specified by the author from the position of competence approach in higher professional education. The model of students' educational research work has been offered.

Keywords: subject-matter of higher education, studies, educational-research work.

Valeriy N. Lyusev, Mariya V. Korchagina

*Penza State Technologic Academy
vn1972@yandex.ru; Korchagina.MV@yandex.ru*

The psychological-pedagogic analysis of notion "readiness for research activity" in future teachers of vocational training

The notion "readiness for research activity in teachers of vocational training" on the basis of consideration of readiness for activity through the prism of readiness for research activity in students is considered in the article.

Keywords: readiness, research activity.

Natal'ya V. Buldakova

*Vyatka Social-Economic Institute
proroktor@vsei.ru*

The structure of the predictive ability of specialists of the humanities profile

Employers lay certain claims to candidates to vacancies by the Humanities profile: they are expected to be able to prognosticate their activity result, to take responsibility to themselves to execute their functional charge. These claims perform as criteria of structural compounds of prognostic ability of specialists of the Humanities profile.

Keywords: specialists of the Humanities profile, prognostic ability, structure of prognostic ability, professional activity, integrative quality of personality.

Vladimir V. Gumenny

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
ipp@yspu.yar.ru*

Pedagogic conditions of social and professional formation of military school students during the preparation and the passage of army training

Pedagogic conditions of social-professional formation of future officers worked out on the basis of reference over military school students passed military manoeuvres are described in the

article. Range of difficulties influencing successful formation of personality of serviceman during passing through manoeuvres both socially and professionally was revealed during the research. Taking these difficulties into account, pedagogic conditions promoting successful social-professional formation during preparation to and passing through manoeuvres were created.

Keywords: pedagogic conditions, professional difficulties, independence, social and professional formation.

Andrey A. Kam'yanov

*Kostroma Military Academy of Radiation,
Chemical and Biological Shielding
and Engineer Troops
kamjanoff@rambler.ru*

**Pedagogic maintenance of students'
self-education at modern military
higher educational institution**

Pedagogic maintenance has been considered in this article as serviceable pedagogic technology providing the process of military school students' self-education in the conditions of reorganization of the educational system at modern military higher educational institution. The principles of the pedagogic support of student's self-education have been substantiated and characterized by the author.

Keywords: military school students' self-education, serviceable technology, pedagogic maintenance.

Yuliya L. Kurachinova

*Umar Khabekov Karachai-Circassian
Pedagogic College
kurachinova@yandex.ru*

**Formation of professional interest in future
pedagogues-organizers at passing teaching practice**

There are main functions of pedagogic accompaniment of formation of the organizational competence of students in this article. Great variety of forms, methods and conditions of forming future pedagogues' professional interest. The article content reveals the system of formation of theoretical and practical readiness of teachers' training college students.

Keywords: professional interest, pedagogue-organizer, organizational competence, teaching practice, pedagogic maintenance.

Tat'yana A. Mikhaylova

*Glushkov Orsha Pedagogic College,
Republic of Mari El
mihta1212@rambler.ru*

**Pedagogic conditions of efficiency of development
of musical culture of students in modern conditions**

Pedagogic conditions of efficiency of development of musical culture of students on the basis of the personally-focused approach are considered in the article.

Keywords: musical cultures of students, pedagogic conditions, personally-focused approach.

Andrey I. Popov

*Tambov State Technical University
Fylhtqxb@mail.ru*

**The concept of preparation of the expert of
innovative sphere by means of olympiad movement**

Characteristics of set of professionally important creative competences are revealed, theoretical and methodical aspects of formation of creative competences by means of Olympiad movement are considered.

Keywords: set of creative competences, Olympiad movement.

Yelena S. Stakina

*Nekrasov Kostroma State University
stakinaes@yandex.ru*

**The construction of fractal sets as a mean
of formation of informational competence
of students**

The means of construction of fractal sets are produced in the given article. It's stated how the process of studying of fractal geometry should be organized in order to direct it to the developing of informational competence of students.

Keywords: informational competence, fractal set, L-system, Julia set.

SOCIAL UPBRINGING

Dzhasarat F. Kerimov

*Nekrasov Kostroma State University
kerimov@rol.ru*

Notion about social-ecological education

The purpose of the presented article is consideration of the notion "social-ecological education". The analysis of the origin of the given type of education is adduced in the article. The glances of scientists-pedagogues on ecological and social education, about their possible intercoupling in the

process educational activity are considered. As a result, own vision of the author on determination social-ecological education is given.

Keywords: education, ecological education, social education, environment, social ecology, system "nature-society".

Boris A. Kolobov

*Nekrasov Kostroma State University
boris.kolobov@yandex.ru*

**Formation of valeological culture
of sport school pupils as condition of deviant
behavior prophylaxis**

One of conditions of prophylaxis of deviant behaviour of pupils of children's-youth sport school is revealed in the article; forms and methods of formation of valeological culture in pupils are suggested.

Keywords: prophylaxis of deviant behaviour, valeological culture, pedagogic conditions.

Irina V. Marina

*Moscow Humanitarian University
miwirina@mail.ru*

**Model of formation of the valuable relation to
health in educational space of high school**

The model of formation of the valuable attitude to health in educational space of high school on the basis of resolution of conflicts and typical difficulties in practice is presented in the article. It is constructed by the block principle and includes three blocks: theoretic-methodological, psychological-pedagogic, technologic, all interconnected among each other. What acts as the basic criteria of process of formation of the valuable attitude to health, are: need-motivational, substantial-operational, emotional-volitional.

Keywords: model, valuable attitude to health, educational space of higher education institution, formation levels of valuable attitude to health.

Ol'ga V. Parahina

*Kursk Medical-Pharmaceutical College
parahina-1970@mail.ru*

**Professional upbringing of future medicinal
worker: from theoretic model to real affairs of
professional activity**

The author examines bases of professional upbringing of future medicinal worker in upbringing system of institution of secondary professional education. Levels and conditions of professional upbringing of future medicinal specialist are adduced. Special attention is paid to situation in upbringing of

youth students, characteristics of professional position of the latter, motives of profession choice, preparedness to self-realization in professional activity.

Keywords: professional upbringing, future medicinal workers, upbringing system of educative institution, values of professional activity, self-realization.

Konstantin S. Petrov

*Secondary School of the Town of Sortavala,
the Republic of Karelia
petrov@vgipu.ru*

**Conditions of enhancing level
of technologic culture of secondary
school pupils with taking into account
ethno-cultural component**

Questions of formation of technologic culture in secondary school pupils, significance of acquaintance with their native land's cultural heritage, necessity of involving pupils into creative projecting are examined in the article.

Keywords: technologic culture, ethno-upbringing, children's creative work.

Margarita Yu. Sidyakina

*Shukhov Belgorod State Technological University
leonbel1@yandex.ru*

**Subject character of professionally
oriented interaction between the tutor
and the students' group**

The article is devoted to the characteristics and finding out the peculiarities of the subject character professionally oriented interaction between the tutor and the students' group. This interaction creates prerequisites for successful career of the future specialists; not only obtaining knowledge and skills takes place, but also personality of the future specialist develops.

Keywords: professionally oriented interaction, tutor, students' group, subject professionally oriented interaction, professional education.

Yuriy M. Chuykov

*Kostroma Military Academy of Radiation, Chemical and
Biological Shielding and Engineer Troops
ipp@ksu.edu.ru*

**Research of influence of mentoring as form of
pedagogic maintenance of professional formation of
future officer on professional consciousness of
military school students**

The article is focused on addressing the search of new forms of maintenance of professional

development of future officers. The results of empirical studies presented by the author confirm the effectiveness of influence of mentoring on the emotional, cognitive and vocational subject of professional consciousness of students.

Keywords: mentoring, pedagogic maintenance, professional activity.

Aleksandr G. Sokolov

*Karelian State Pedagogic Academy,
City of Petrozavodsk
gnsokolov@karelia.ru*

**Upbringing of mentality of the youngsters'
during studying the humanities**

Description of the pedagogic thesis on upbringing of mentality of the youngsters' during studying the humanities is given in the article. Pedagogic view of mentality, mental potential of the humanities, as well as the description of the experiment are provided.

Keywords: mentality, upbringing of mentality, intercourse links, spiritual sphere, spiritual basis.

Anastasiya A. Timonina

*Nekrasov Kostroma State University
ipp@ksu.edu.ru*

**Organizational-pedagogic conditions
of child's adaptation to school in pedagogic
system by M. Montessori**

At the current moment, school adaptation of the child is one of the urgent problems of pedagogy and psychology. The most important part of this process is social adaptation. Introduction of innovative technology training and education in the system of training schoolchildren such as Montessori system of education, makes the process of children's adaptation to the new «non-standard» conditions more successful. This is due to the implementation of a number of pedagogic conditions.

Keywords: child, environment, teacher, pedagogy of M. Montessori, adaptedness to school.

Mikhail S. Shablin

*The Kuban State University
Creative_cmd@bk.ru*

**Graphic creativity stimulation of the pupils
in the additional art education sphere by means
of animation and pedagogic technologies**

The author's curriculum «Animation composition» is developed for introduction in the educational process of art educational institutions in sphere of an additional education which promotes increase of

skills of the pupils' academic graphic creativity, and also development of spatial thinking, the colouring and the form notion.

Keywords: curriculum, animation composition, painting on glass, art-therapy, children's-youth's animation creative work.

Marina N. Razumova

*Yakovlev Chuvash State Pedagogic University,
City of Cheboksary
ramanik@mail.ru*

**Pedagogic conditions of speech culture
progress of younger schoolchildren
in the musical-theatrical activity**

This article is devoted to the problem of speech culture progress of younger schoolchildren. Pedagogic conditions of effective speech culture progress of younger schoolchildren in musical-theatrical activity are defined.

Keywords: speech culture, younger schoolchildren, pedagogic conditions, musical-theatrical activity

Marina V. Shaposhnikova

*Nekrasov Kostroma State University
mv.shaposhnikova@mail.ru*

**Active learning methods on museum
employment as an effective method
of forming subjective position of pupils**

The aim of the given work consists in presenting museum possibilities in formation of subject position of teenagers. The experience of museums in Russia using active methods of study for the given purpose is also analyzed. One can read in the article about the essence of the subject-subjective approach in studying on which's basis formation of subject position of teenagers in a museum originates.

Keywords: person, subject-subjective approach, museum, interactive studies in museum.

PSYCHOLOGY

Natalya Ye. Kharlamenkova,

Tamara S. Stodelova

*Russian Academy of Sciences Institute of Psychology
natalya.kharlamenkova@gmail.ru*

**Transformation of relations in mother – child dyad
and dynamics of mother image in adolescence**

The problem of transformation of relations in mother–child dyad in teenage and the dynamics of mother image, accompanying to these changes is discussed. It was shown that mother representations

are formed under the influence of the actual family relations, and also due to the impact of archetypal and mythological content. The general tendencies in changing of mother representations in teenage were distinguished. They are connected with the emergence of the ambivalence, differentiation and extension of mother image.

Keywords: mother image, object, teenager, archetype, myth, interaction, ambivalence, differentiation.

Yana A. Nagayeva

*Nekrasov Kostroma State University
Yana-nagaewa77@mail.ru*

**Specific parents' motivation
in applying to a psychological centre
for professional educative aid**

The paper reveals the specific traits of parents' motivation mechanisms to apply for help to a psychological centre. They are: importance, dynamic component of motivation, subjective and objective difficulty intricacy of the problem.

Keywords: motivation, psychological centre, psychological aid, difficulty of problem

Oleg N. Bogomolov

*Nekrasov Kostroma State University
ipp@ksu.edu.ru*

**Professionalization study in russian
psychological-and-pedagogic literature**

The article contains the generalities, distinguishing and detailed analysis of several methods of approaching to professionalization problem that are given by the representatives of different branches of sciences.

Keywords: professionalization, socialization, psychological phenomenon, integrative approach.

Lyudmila N. Molchanova

*Kursk State Medical University
molchanowa.liuda@yandex.ru*

**Condition of mental burning-out
of representatives of professions of extreme
structure in the context of personal experience
of participation in military operations**

This article gives the theoretical and empirical substantiation of displaying of the valuable and semantic maintenance of forms of personal experience of participation in military operations on genesis of conditions of mental burning-out of representatives of professions of extreme structure.

Keywords: condition of mental burning-out; genesis; personal experience of participation in military operations; fixed, potential and operative forms; barrierity-realizability.

Mariya Ye. Kholodtsova

*Psychological Institute of Russian Academy of
Education, City of Moscow
kholodtsova_m@mail.ru*

**Psychological-acmaeological maintenance
of personal-professional development of social
workers acting in emergency**

Content of psychological-pedagogic maintenance of social workers acting in emergency is examined, analysis of diagnostic data showing effectiveness of the conducted work is given in the article.

Keywords: social workers, emergency, psychological-acmaeological maintenance, stress.

Svetlana V. Zveryakova

*Vologda State Pedagogic University
ZSVSVETA@mail.ru*

**The influence of individual teacher peculiarities
on the way of pedagogic communication
with the students**

There is the considered problem of individualization of teacher activity in different aspects, the attention is given to the analysis of individual teacher way of activity (considered in the aspect of activity method), and first of all, in the relation of interpersonal attitudes sphere.

Keywords: individual teacher activity, components of pedagogic activity, differentiation of education, styles of professional activity, levels of commutability.

Yelena A. Selivanova

*Chelyabinsk Institute of Retraining and Qualification
Improving for Workers of Education
sel_lena@mail.ru*

**Role of pedagogue in origin and settlement
of conflicts at educational institution**

The article deals with specialties of the modern educational process, conflict situations beginning in educational process, effect of a pedagogic impact style on the beginning of conflicts and recommendations to reconcile conflicts considering specialties of students' age and individuality.

Keywords: teacher, pedagogic situation, conflict, pedagogic maintenance, pupil.

Inna A. Sviridova

*Bryansk State Technical University
inna.sviridova2011@yandex.ru*

Formation of training groups for development of emotional maturity of the teachers at schools of boarding type

The formation of training groups for the successful adoption of a launched program on the formation of emotional maturity as one of the main components of psychological prosperity of boarding schools for children with mental and health disabilities pedagogy is carried out. The data and results of experimentally-psychological examination are cited. The conclusions are drawn.

Keywords: children with development deviations, training groups, emotional maturity, personality changes.

Ol'ga M. Moshkova

*Moscow State Pedagogic University
moshkova-olj@yandex.ru*

Relationship between technical parameters of reading aloud and dominant type of primary schoolchildren's visual perception

This article examines the relationship between technical parameters of reading aloud and the dominant type of the primary schoolchildren's visual perception. The author draws attention to the works of scientists who are researching this problem. This research allows to make a conclusion that the child's type of visual perception affects the way he or she reads aloud.

Keywords: reading, disturbance of reading skill formation, visual perception, type of visual perception.

Vladislav Yu. Solov'yov

*Russian Academy of Education Psychological Institute
vlad_solovyov84@mail.ru*

Experimental study of the factors of personal-professional development of personal drivers

This article was first submitted to experimental identifying of the factors of personal-professional development of personal drivers. These factors make it possible to design appropriate psychological conditions within the intra-personal training drivers to promote their personal and professional development.

Keywords: personal-professional development, factors, integral personality characteristics, self-consciousness, concept of professional development of personality, personal drivers.

Sergey A. Babanov,

Ol'ga V. Kosareva,

Yelena V. Vorob'yova

*Samara State Medical University
s.a.babanov@mail.ru*

Definition of evidence of androgenic deficiency in males at vibratory pathology

The results of research devoted to appraisal of evidence of androgenic deficiency and erectile dysfunction in patients suffering from vibratory disease of first and second stage due to local and systemic vibration exposure. Examination included appraisal of clinical presentation with the help of different surveys concerning androgenic status of males. Role of vibratory influence in development of androgenic deficiency and erectile dysfunction in patients suffering from vibratory disease due to local and systemic vibration.

Keywords: vibratory disease, androgenic deficiency, erectile dysfunction.

Sergey A. Babanov,

Ol'ga V. Kosareva,

Yelena V. Vorob'yova

*Samara State Medical University
s.a.babanov@mail.ru*

Psychological profile appraisal at vibratory disease

Some indicators of the psychological status at patient of vibratory disease are investigated. Essential distinctions in a psychological condition at patients depending on the kind of influencing vibration and on the disease stage are revealed.

Keywords: vibratory disease, psychological peculiarities of individual, alexithymia.

Yelena A. Belan

*The Kuban State University, Krasnodar, Russia
propedevtika00@yandex.ru*

Methodology of german classical idealism as the basis of psychology of activity of the person

The ideas of German classical idealism as the basis for methodology of psychology of activity of the person are researched in the article. It is shown that activity is self-causal intention of the subject for which's existence additional conditions are not required. Activity is considered as a basic explanatory principle of ability to live.

Keywords: activity, person, subject, interaction, ability to live.

INTERCULTURAL COMMUNICATION

Tamara M. Denisova*Nekrasov Kostroma State University
tamaradenisova@yandex.ru***The bibliographies edition
of the children's and youth literature
as the factor of rising generation intercultural
competence formation**

Modern level of domestic publishers', book sellers' and first of all buyers' knowledge is extremely low. The book reading gives the tremendous possibilities for development of childish emotional sphere, its figurative thinking and outlook, world view bases formation, moral representations and intercultural competence. The occurrence of the well-made bibliographic grants is especially important in the conditions of the information stream increase and in connection with the communicative training problems and could also play a great role in formation of rising generation intercultural competence.

Keywords: bibliography, literature for children and youth, knowledge, intercultural competence formation, German-Russian literary communications.

Lyudmila A. Poputnikova*Nekrasov Kostroma State University
popytnikova@rambler.ru***Youth unities of Russia and Germany:
collaboration experience**

The article is devoted to the problem interaction of youth unities of Russia and Germany. Dynamics of development of main fields of activity of German Scout organizations is examined and points of contact with Russian Scouts are defined.

Keywords: children's movement, scouting, international youth contacts, intercultural youth exchange.

EDUCATION HISTORY

Viktor R. Veselov*Nekrasov Kostroma State University
istclass@rambler.ru***Provincial intelligentsia as subject
of research in Russian literature**

The author continues historiographical analysis of experience of social activeness of intelligentsia in the provinces, with paying most attention to after-October-Revolution period of this problem's working out.

Keywords: provinces, Soviet historiography, intelligentsia history, teachers' history.

Leyli A. Galechyan*Tver State University
galechyan.leyli@yandex.ru***Development of performer's skills on the basis
of pedagogic principles of Moscow piano school
representatives**

The question of preparing music-teachers is examined in this article. They intend to study the material on musical pedagogy and playing four famous composers and pianists of the end of the 19th – beginning of the 20th century.

Keywords: A. I. Dyubyuk, N. S. Zverev, Moscow piano school, musical pedagogy.

Tat'yana A. Parshutkina*Bunin Yelets State Pedagogic University, Russia
tparshutkina@mail.ru***Humanistic direction of foreign language teaching
in history of Russian gymnasium education**

This article tells about situation of foreign language teaching in Russian gymnasias. The main feature of development of school subject "foreign languages" is cultural direction which plays more important role than foreign languages' learning skills. Foreign languages textbooks and curricular had a lot of opportunities to learn literature of foreign countries, to form scope and skill.

Keywords: gymnasium education, integration and differentiation of education, socialization of personality, culture dialogicality, tolerance, humanitarian orientation of education.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

1. Статьи направляются в редакцию в электронном виде на диске (CD-R) или вложением в электронное письмо.
2. **Электронный вариант статьи** выполняется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется с расширением doc. В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович.doc)
3. **Компьютерный набор статьи** должен удовлетворять следующие требования: формат – А4; поля – по 2,5 см со всех сторон; гарнитура (шрифт) – Times New Roman; кегль – 14; межстрочный интервал – 1,5; абзацный отступ – 1,25 см.
4. **Построение статьи:**
 - 4.1. Индекс УДК (присваивается в библиотеке по названию статьи и ключевым словам).
 - 4.2. Отрасль науки и шифр научной специальности, по которым написана статья.
 - 4.3. Сведения об авторе:
 - фамилия, имя, отчество (полностью) **(на русском и английском языке)**;
 - полное название организации, город, страна (в именительном падеже) – место работы или учебы автора **(на русском и английском языке)**;
 - адрес электронной почты для каждого автора;
 - почтовый адрес с индексом и контактный телефон (можно один для всех соавторов);
 - 4.4. Название статьи (сокращения в названии недопустимы) **(на русском и английском языке)**.
 - 4.5. Аннотация, объясняющая цель работы, актуальность проблемы (не более 6 строк) **(на русском и английском языке)**.
 - 4.6. Ключевые слова (5–6 слов или словосочетаний, несущих в тексте основную смысловую нагрузку) **(на русском и английском языке)**.
- 4.5. Текст статьи.
- 4.6. Библиографический список (указывается в алфавитном порядке, нумеруется вручную).
5. **Оформление библиографического списка:**
 - * *Статья в журнале:* Фамилия и инициалы авторов, соавторов (до трех). Название статьи // Название журнала. – Год. – №. – С. от–до.
 - * *Статья в сборнике трудов:* Фамилия и инициалы авторов. Название статьи // Назв. сб. трудов. – Место издания: Издательство, год. – С. от–до (Гр. / Назв. учеб. заведения или науч. учреждения. – № вып.).
 - * *Монография или книга:* Фамилия и инициалы авторов. Название. – Место издания: Издательство, год. – С. от–до; или Название / Под ред. Инициалы и фамилия. – Место издания: Издательство, год. – С. от–до (или число страниц в книге __с.).
 - * *Авторские свидетельства и патенты:* А. с. номер. Название.
 - * *Автореферат:* Фамилия и инициалы. Название: Автореф. дис. ... канд. ... наук. – Город, год. – __с.
 - * *Диссертация:* Фамилия и инициалы. Название: Дис. ... канд. ... наук. – Город, год. – __с.
 - * *Интернет-источники:* Фамилия и инициалы. Название [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://...> (дата обращения ...).
6. **Библиографические ссылки** в тексте статьи оформляются квадратными скобками с указанием порядкового номера издания по библиографическому списку и страниц. Например [2, т. 5, с. 25–26].
7. **Максимальный объем** текста статьи с аннотацией, ключевыми словами и библиографическим списком – 17 тыс. знаков, включая пробелы, но не более 10 страниц машинописного текста.
8. **Единицы измерения** приводятся в соответствии с международной системой единиц (СИ).
9. **Рисунки, схемы, диаграммы.** В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретный рисунок, например (рис. 2). Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунка следует сохранять в форматах tif, tiff (Grayscale – оттенки серого, разрешение – не менее 300 dpi).
10. **Таблицы.** Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word и располагаться в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например (табл. 2). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается.
11. **Математические и физические формулы** выполняются только в редакторе MS Equation.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Для заметок

Для заметок

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

**ВЕСТНИК
КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА им. Н.А. НЕКРАСОВА**

Серия:

**ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА**

2011 – Т. 17. – № 1

Компьютерная верстка

И. М. Ивановой

Журнал зарегистрирован
Министерством Российской Федерации
по делам печати, телерадиовещания
и средств массовых коммуникаций
Свидетельство о регистрации ПИ № 5-0022 от 26 апреля 2000 г.

Подписано в печать 15.02.2011
Формат 60×90 1/8. Уч.-изд. л. 26,9
Тираж 500 экз.
Изд. № 57

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова

Адрес редакции: **156961, г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14.**
Телефон/факс: **(4942) 39-16-21.**
E-mail: **zenko@ksu.edu.ru**

При перепечатке ссылка обязательна