ВЕСТНИК
КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА им. Н.А. НЕКРАСОВА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Выходит с 1995 г.

2008 Том 14

СЕРИЯ

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА. ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

№ 2

Главный редактор серии
А.Г.Кирпичник

Редакционная коллегия:

А.А.Анохин, Н.Ф.Басов (зам. главного редактора), **В.М.Басова, А.И.Иванова, Т.Л.Крюкова, Б.В.Куприянов, Е.В.Куфтяк, Е.А.Лушина, С.Б.Малова, Н.М.Рассадин, А.П.Липаев** (ответственный секретарь), **А.И.Тимонин, Н.А.Стефаненко, Н.П.Фетискин, Н.Э.Шалумова**

Учредитель
Костромской государственный университет имени Н.А. Некрасова

Соучредители
Департамент образования и науки
Департамент социальной защиты населения
Комитет по делам молодежи
Костромской области

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА

5 **Г.Ю.Беляев**
Образование и наука – взаимодействие, кризис, перспективы

11 **Ж.А.Захарова**
Год семьи: актуализация семейных проблем и путей их решения

ПЕДАГОГИКА

15 **З.Г.Алиев**
Компьютерный контроль знаний: теория и практика, плюсы и минусы

18 **Л.Ф.Медведникова**
Модель оценки качества профессиональной деятельности педагогов дошкольного образовательного учреждения

23 **О.И.Сабынина**
Личностно ориентированное проектирование элективных курсов как предпосылка обеспечения качества образовательной деятельности лицея

28 **Е.В.Проничева**
Уровни контрольно-оценочной самостоятельности младшего школьника

33 **Ю.А.Шуклина**
Интуитивная и логическая составляющие процесса обучения математике

35 **М.И.Зайкин, А.В.Пчелин**
Визуализация вербальных, графических и символических характеристик сюжетных математических задач в образовательном процессе

39 **Ю.А.Межевова**
Роль аналитических способностей рисующего в процессе обучения изображению натюрморта

45 **М.В.Алексеева**
Формирование ценностного отношения школьника к вокальной культуре под влиянием личности учителя музыки

Содержание

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

51 **В.И.Горовая, Н.Г.Пьянкова**
О подготовке студентов к инновационной профессиональной деятельности

58 **Т.И.Иванова**
Моделирование процессов стимулирования инновационной педагогической деятельности

63 **Ю.Б.Новикова**
Повышение качества образования будущего учителя на основе практико-ориентированного подхода

68 **В.М.Халтурина**
Развитие потребности в профессиональном самообразовании у студентов гуманитарных специальностей вуза как педагогическая проблема

71 **Е.Ю.Богданова**
Методика формирования креативности в профессиональном архитектурном образовании

76 **М.В.Даричева**
Особенности построения кредитно-модульной системы обучения профессиональному иноязычному общению будущих дизайнеров

81 **С.В.Козинкина**
Опыт профессиональной деятельности в образовательной системе «кадеты – курсанты» правоохранительного ВУЗА МВД России

86 **Е.А.Карташова**
Роль иностранных языков международного общения в формировании личности эколога

90 **М.Ю.Крапивина**
Обучение студентов университета иноязычному профессионально-ориентированному общению

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

95 **Е.В.Креницына**
Духовно-нравственное воспитание в семейных традициях этносов Карелии

99 **И.Е.Булатников**
Развитие отношений ответственной зависимости будущих работников железнодорожного транспорта сквозь призму педагогического наследия А.С.Макаренко

107 **Е.Ю. Мосеева**
Модель педагогического обеспечения развития ценностного отношения к себе и окружающим людям у воспитанников детского дома

112 **И.Н.Грушецкая**
Опыт организации досуговой деятельности в учреждениях начального профессионального образования

116 **Л.В.Крылов**
Теоретические аспекты формирования социальной ответственности у студентов университета

118 **Ю.А.Поларшинов**
Содержание социально-педагогического обеспечения самореализации курсантов в военном вузе

121 **Т.А.Глазина**
Развитие гуманистической направленности будущих педагогов физической культуры

124 **Н.Л.Беляева**
Отражение экономических представлений в играх детей дошкольного возраста

128 **И.Г.Алмазова**
Модель формирования эстетических представлений младших школьников в коллективной творческой деятельности

131 **И.А.Колесникова**
Основные направления жизнедеятельности внешкольных объединений юных натуралистов

ЗДОРОВЬЕ СБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

134 **Н.И.Городецкая**
Дистанционное обучение: здоровьесберегающий аспект

138 **С.В.Антонов**
Формирование умений и навыков валеологической деятельности у студентов в процессе физического воспитания

143 **А.Р.Агафонов**
Боевые искусства в профессионально-педагогической подготовке юношей - будущих учителей

ПСИХОЛОГИЯ

147 **И.В.Перелыгина**
Современные тенденции в исследовании ценностно-смысловой реальности человека: единство онтологического и методологического подходов

152 **А.М.Кондратьева**
Динамика мотивации личности направленной на различные сферы профессиональной карьеры

155 **А.Ж.Митынова**
Сравнительный анализ базовых ценностей студентов Улан-Удэнских и Московских ВУЗов
157 **Е.В.Кумыкова**
Психологические особенности потребностной сферы и полоролевой идентификации внутренне независимой женщины периода молодости и зрелости
162 **Е.В.Васильева**
Исследование взаимосвязи мотивационной и ценностно-смысловой направленности беременных женщин
170 **С.Е.Сорокина**
Акмеологический потенциал провокативности
174 **Э.Р.Хабибуллин**
Изучение готовности к риску у современных педагогов
179 **О.В.Волкова**
Диагностика уровня развития произвольного поведения здоровых и часто болеющих детей старшего дошкольного возраста
184 **О.Е.Коровина**
Особенности родительского отношения к взрослым детям с химической зависимостью
190 **М.Н.Кропачева**
Развитие самооценки как компонента самоотношения младших школьников с задержкой психического развития
194 **Н.В.Шрейдер**
Мнемические способности: проблемы психологической диагностики

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

201 **Е.А.Петрова**
История семьи как межпоколенный ресурс совладающего поведения и средства его получения
209 **Ф.В.Смехов**
Повышение свободы выбора поведения в стрессовой ситуации как механизм конструктивного копинга

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

214 **Н.Ф.Басов**
Деятельность православной церкви по борьбе с нищетой и бедностью в Костромской губернии конца XIX - начала XX вв.
219 **И.Н.Болтенков**
Социокультурное положение женщины в кавказском обществе (по материалам выступлений горских просветителей)
223 **В.И.Колесов**
Экологическая безопасность личности в системе специальных домов-интернатов России для лиц, освобожденных из мест лишения свободы
228 **Н.А.Птицына**
Профессиональное взаимодействие в контексте «социальный работник – клиент»
233 **Н.Н.Орлова**
Опыт формирования ценностных ориентаций детей-сирот в учреждениях интернатного типа
238 **Т.Ю.Сергеева**
К вопросу о ресоциализации несовершеннолетних правонарушителей

СОЦИОКИНЕТИКА

240 **Т.А.Ромм**
Проблема формирования образа детской общественной организации в общественном сознании
245 **Д.В.Сидоров**
Поддержка детских и молодежных общественных объединений как направление государственной молодежной политики в Костромской области
248 **В.А.Кудинов, О.В.Попова**
Объединения российских скаутов за рубежом и их влияние на возрождение скаутинга в России

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

254 **У.Шнайдер**
Исследование PISA в области образования и проблемы миграции
259 **М.А.Фимина**
Развитие иноязычного делового общения студентов экономического колледжа
264 **О.Б.Скрябина**
Толерантность как основа подготовки студентов к межкультурной социальной работе
267 **А.А.Павильч**
Интерпретация межкультурных различий в поэтическом дискурсе
273 **Ю.Ю.Карева**
Обучение коммуникации на английском языке учащихся неязыковых специальнос-

тей (на примере студентов специальности «Культурология»)

ЗА РУБЕЖОМ

276 **И.В.Ирхина, М.В.Широкова**
Тенденции развития управления качеством педагогического образования в США (50-е – начало 80-х годов XX века)

280 **В.С.Пчелина**
Подготовка педагогов дошкольного образования в Федеративной Республике Германия

НАУЧНОЕ НАСЛЕДИЕ

285 **О.А.Зотова**
Духовно-нравственные основы трудового воспитания в идеях и школах немецких филантропистов эпохи Просвещения

КНИЖНАЯ ПОЛКА

291 **Е.В.Полоцкая**
Учебное пособие «Социальная работа»

НАШИ АВТОРЫ

ОБРАЩЕНИЕ К АВТОРАМ

АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА

Г.Ю. Беляев

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА – ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ, КРИЗИС, ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье освещаются исторические типы научной рациональности как определенный базис для процесса постепенных и системных трансформаций в сфере образования. Со времен предпосылок промышленной революции в Европе, наука как особая форма общественного сознания оставалась и остается принципиальным источником и ускорителем изменений в содержании образования, и в этом заключен немалый смысл для культуры человечества. В рамках ведущего русла развития науки ведущие формы и методы обучения всегда приобретали свою собственную предметность. Сегодня, когда наука стоит перед лицом своеобразного парадигмального сдвига, образование, по-видимому, отражает постнеклассические изменения в смежных областях науки. Этот продолжающийся процесс следует принимать во внимание, когда сложные формы социализации пытаются обрести язык компетентностного подхода в образовании.

Наука – особая форма общественного сознания, непосредственно определяющая содержание образования и в существенной мере влияющая на формы, средства и способы социализации подрастающего поколения в индустриальных странах. Она парадигмальна, то есть имеет характерные признаки, тенденции, формы прикладной и теоретической деятельности, которые образуют в совокупности то, что допустимо называть историческим типом рациональности парадигмы науки. В истории науки именно как формы общественного сознания достаточно явно просматривается не один, а несколько типов научной рациональности, безусловно, имеющих отношение к образованию. Следует особо подчеркнуть принципиальное отличие научного типа рациональности от рациональности обыденного общественного сознания, склонного смешивать истинность и кажимость по меркам некритически воспринимаемой очевидности. Что характерно, исторические типы научной рациональности не сменяют радикально и необратимо одна другую, а как бы дополняют друг друга, продолжая свое преобразованное существование в снятой форме и в последующие эпохи – по всем законам диалектики. В сущности, парадигма науки есть не что иное, как общепринятая в целом научным сообществом модель мира и способ постижения законов и закономерностей мира.

Известно, что основным, ведущим способом познания мира, постижения его законов и закономерностей в течение четырех столетий Нового времени является эксперимент – эмпирический и теоретический. В предыдущую – схоластическую эпоху становления корпуса научного знания эксперимент был отнюдь не основным, а всего лишь подручным, вспомогательным средством освоения реальности – даже в алхимии, где эксперимент выступал не более, чем методом проб и ошибок. Таким образом, утверждение эксперимента в качестве опоры и путеводной нити науки служит вместе с тем и манифестацией ее собственного рождения как особенной формы общественного сознания, формы, порывающей с навязанной ей ролью служанки богословия.

С рождением собственно научной парадигмы истина перестала быть тождественной догме – в этом заключается великое достижение мировой человеческой цивилизации. В каждой наследующей парадигме науки аксиомы прежней парадигмы становятся теоремами. Геометрию Эвклида сменяет геометрия Лобачевского, космос Ньютона сменяет космос Эйнштейна, систематику Линнея сменяет эволюционная теория Дарвина – но при всем при том, не упраздняя старых аксиом, когда то доказанных теорем прежней модели мира, а теперь включаемых в новый рамочный формат объективной реальности как ее частный случай, вполне проверенный социальной практикой в локальных условиях. Коменский идет рука об руку с Декартом, Спинозой и Фрэнсисом Бэ-

© Г.Ю. Беляев, 2008

коном. Педагогика становится наукой, вбирая в себя свод всего знания, а нравственная максима «Всех учить всему» становится социальной необходимостью школы Нового Времени. Урок как изобретенная (или открытая) форма обучения мыслится тождественным научному эксперименту – у него та же логика постижения мира.

Что также характерно, базовой характеристикой науки как формы общественного сознания всегда является кумулятивность научного знания – ни одно новое научное открытие не отменяет предыдущего: последнее входит в новый формат научной матрицы в снятом виде, как частный, но незаменимый фрагмент общей научной картины мира. Общеметодологический принцип дополнительности оказывается, таким образом, ведущим принципом общенаучной парадигмы. Естественно, в таком же состоянии доминирующего и дополнительных типов парадигмальности оказывается и образование, и социализация, и теория воспитания. Следует отметить и то, что по отношению к сфере собственно образования наука как форма общественного сознания носит опережающий характер. Поэтому, в контексте классификации исторических типов рациональности [4, с. 7-8] в процессе познания и в процедуре научных исследований, для перспективы образования как ведущего фактора социализации Нового и Новейшего Времени существенны:

классическая рациональность парадигмы науки от Ф. Бэкона и Я.А. Коменского до Х. - Гербарта и К.Д. Ушинского, от Р. Декарта и И. Ньютона до К. Линнея и В. Гумбольдта, накопившая ценнейший фактологический научный материал. Промышленная революция и становление индустриальной эпохи изменили содержание образования непосредственно, задав любому учебному заведению классно-урочную форму и сделав обязательными формы аттестационного контроля за результатами образования – промежуточными, рубежными и итоговыми. Парадоксально, но факт, что до сих пор потенциал классической рациональности парадигмы науки еще до конца не исчерпан. Парадигма знаний, умений и навыков до сих пор остается единственно реальной парадигмой образования и социализации, практически доказавшей свою, практически универсальную пригодность для любых общественных запросов. Классическая рациональность исследует законы природы и социальные закономерности, осваивает *создание и применение простых систем.* Многое, но далеко уже не всё осмысляется в логике философского редукционизма, сведения сложного к некоторому, относительно простому основанию. В методах исследования господствует система координат Декарта, торжествует формальная логика, особенно формальное правило исключенного третьего. Попытки построения систематики (например, биологическая систематика К. Линнея) опираются на выявлении внешних признаков тождества и различия в объектах, существующих сами по себе. Утверждается представление о физике как о геометрии, точнее – о стереометрии мира, особенно это заметно у Кеплера и в «небесной механике» Ньютона. Начиная с Джордано Бруно, крепнет идея множественности астрономических миров (звездных систем, галактик), а Солнечная система все более смещается на периферию теперь уже «нашей Галактики» (галактик в XX веке открывается великое множество). Науки становятся комплексными (классический пример – география). Девизом и рефреном эпохи классической научной рациональности стала крылатая фраза Ф. Бэкона: «Физика, остерегайся метафизики!», что означало отрицание ценности схоластического периода накопления научной фактографии, априорное недоверие к дедуктивным идеалистическим теориям, манифестация позитивизма как идеологии науки вообще. Тем не менее, на излете этой научной эпохи снова делается попытка утвердить представление Иммануила Канта о непознаваемой стороне «вещей-самих-по-себе (в себе)» и познаваемой природе «вещей-для-нас» (философско-методологический *позитивизм и агностицизм* Маха и Авенариуса). От позитивизма Огюста Конта мышление ряда теоретиков идет «назад к Канту», игнорируя Гегеля и диалектику. На первых порах «царицей науки» является механика, именно механика транслирует свой образ мира в картину представлений методолога Ламетри о «человеке-машине» и собственно педагогических представлений Дж. Локка о ребенке и ученике как о «tabula rasa». Эти представления обладают до некоторого времени относительной объяснительной силой, до тех пор, пока электромагнитной теорией не завершится эпоха промышленного переворота, а на авансцену мировой научной и общественно политической истории не выйдет фундаментальность теории эволюции Чарльза Дарвина, периодическая система

Д.И. Менделеева и теория общественно-экономических формаций Карла Маркса. И эволюционная теория, и марксизм оказали глубокое, неизгладимое влияние на понимание общества и природы, более того – на ход процессов мировой истории, тем более – на общую педагогику. Таким образом, эволюцию классического типа научной рациональности можно рассматривать в контексте перехода от формальной логики к логике диалектической, от механического материализма к диалектическому материализму и, частично, к прагматическому агностицизму (неокантианству). В начале этой эпохи торжества классического типа научной рациональности собственно в педагогике эта классическая рациональность парадигмы науки представлена уроком как единственно возможной формой обучения, дидактикой предметоцентризма знаний – умений – навыков, теорией воспитывающего обучения Х. - Гербарта. А в конце эпохи, что знаменательно и характерно – побеждающая научная диалектика как принципиально новый метод научного познания объективной реальности приводит с одной стороны, к прагматистской педагогике Дж. - Дьюи, а с другой стороны – к педагогике А.С. - Макаренко, к соединению обучения с производительным трудом, к марксизму культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Магистральный путь социализации этой эпохи: «наука – содержание обучения и воспитания – фабрика / конвейер», социально освобождающийся индивид, в идеале становящийся социально развитой личностью через коллектив и деятельностную позицию (человек-деятель, борец);

неклассическая рациональность парадигмы науки *(условное начало эпохи – вторая половина XIX века – до нашего времени).* Знаменует расцвет индустриальной эпохи и ее отражает ее системный кризис. В парадигме неклассической рациональности на результаты любого научного знания экстраполируются средства и операции научной деятельности. При этом объясняемые характеристики объекта соотносятся с процедурными подходами к исследованию. Это значит, что в неклассическом типе парадигмы науки существенное значение приобретает выбор методов получения результата исследования, и, соответственно, особое внимание уделяется структуре изучаемого объекта, характеру и типу внутренних и внешних связей, отношений, состояний объекта. В методологии исследования диалектика окончательно побеждает «ползучую эмпирику». Метод научной дедукции используется наряду с индуктивно-эмпирическим методом. Специализация приводит к необходимости интеграции научного знания и рождению междисциплинарных областей науки, к рождению принципиально новых научных дисциплин (классический пример – биогеохимия). Объект рассматривается целостно, системно, с учетом прогноза реализации внутреннего потенциала его собственного развития, поэтому характерными признаками научного аппарата становятся моделирование и проектирование, построение вариантов идеально-представленного объекта в виде схемы, модели, проекта. Из сугубо технической сферы жизнедеятельности схема, модель, проект переходят не только в сферу естественнонаучного, но и собственно гуманитарного знания. Наука уходит от тенденций редукционизма, характерных для предыдущего типа классической научной рациональности. Утверждается методология структурализма, системно-структурного анализа, системного подхода как антитезы классическому типу научной рациональности. Внимание теоретика и практика акцентируется на междисциплинарных связях и их роли в достижении научно-практического результата. Наука начинает существовать в форме научных школ и научно-исследовательских институтов – открытых и закрытых, специализированных и комплексных НИОКР – научно-исследовательских и опытно-конструкторских исследовательских программ. Постепенно аксиоматизируется представление о динамике состояния и развития сложного объекта, свойства которого с точки зрения его внутренней организации несводимы к свойствам его частей. Такой объект получает название системы, а в дальнейшем утверждается типология деления систем на простые и сложные, на закрытые и открытые, на устойчивые и неустойчивые. Математическое моделирование объектов и процессов получает решающий перевес в различных сферах не только естественнонаучного, но и гуманитарного знания. Человек по-прежнему рассматривается как мера всех вещей – в русле естественнонаучной и общегуманитарной традиции Нового Времени. Неклассическая рациональность исследует и осваивает *сложные саморегулирующиеся системы,* постепенно подходя к их проектированию как особому, принципиально новому для науки в целом виду деятельности. «Царицей науки» выс-

тупает физика и ее методологические проекции физикализма на все содержание образования. Не случайно, а закономерно порождение и развитие, а затем и определенное изобилие исследовательских подходов с начала XX века примерно до середины 1990-х годов. Это прагматизм, структурализм, гештальт-психология, герменевтика, бихевиоризм, когнитивная психология, кибернетика, системно-структурный анализ, системный подход, деятельностный подход. Самыми заметными достижениями этой линии парадигмального сдвига классической научной рациональности стало формирование *смежных научных дисциплин*, неизвестных предшествовавшей научной эпохе – таких как морфофизиология и учение о двух функциональных системах (И.П. Павлов, П.К. Анохин), биогеохимия (В.И. Вернадский), лингводидактика (Н.М. Шанский), психолингвистика (А.А. Леонтьев), кибернетика (Н. Винер), генетика (Н.И. Вавилов). В педагогической и возрастной психологии символами неклассической рациональности парадигмы науки могут служить Л.С. Выготский (культурно-историческая психология), А.Р. Лурия, П.К. Анохин (теория функциональных систем), Ж.-П. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, К.-Р. Роджерс, У. Маслоу, Дж. Брунер (возрастная, педагогическая психология и психология познания), В.В. Давыдов (теория развивающего обучения). Неизмеримо возрастает роль субъекта познания, отношений, деятельности – и роль научных взглядов на значение познающего субъекта деятельности. Традиционная классно-урочная система постепенно наполняется содержанием, которое в значительной мере отражает специфику современного междисциплинарного знания – особенно характерен этот процесс для преподавания учебных дисциплин естественнонаучного цикла. Магистральный путь социализации этой эпохи: «наука – содержание образования – содержание воспитания – индустриальный комплекс / научная лаборатория». Пафос эпохи – *модернизм* во всех областях материального производства, науки, техники, культуры. Простой конвейер первичной индустриальной эры уходит в прошлое. Образование не только сохраняет свою роль кадроформирующей индустрии – в нем усиливается культурообразующая и адаптивная культуросообразная функция. Личностная составляющая социализации и воспитания связана с принципиально новой ролью информации в жизни общества. Понятие *информации* приобретает содержание, которое станет отправным моментом и основанием для дальнейшего сдвига научной парадигмы – в направлении *постнеклассической рациональности научного знания,* и – шире – *постмодернизма* как культурологического симптома нашего времени;

- ***постнеклассическая рациональность парадигмы науки.*** Ее характерные приметы:

– тотальный кризис индустриальной эпохи в глобальном формате и некий переход к состоянию, обозначаемому (очень спорно) как «информационное постиндустриальное общество»;

– постмодернизм как первичная философская рефлексия на изменившиеся условия глобального состояния мирового сообщества, в том числе и образовательного;

– сдвиг общенаучной методологии от бытийности к становлению, от иерархии управления объектами – к сетевому принципу самоуправления и самоорганизации субъектов деятельности, от объектности к процессуальности, более того – к процессуальности результата деятельности.

Постнеклассический тип научной рациональности представляет собой некий парадигмальный сдвиг, дрейф тенденций и признаков науки как таковой, включая и научный аппарат, и процедуру исследования, и механизмы социокультурной трансляции научного знания уже не только, и не столько в систему образования, сколько в ее результат. Что самое существенное, признаки, тенденции и результаты такого сдвига, происходящего в общепланетарном масштабе, стали оказывать непосредственное влияние на теории и практики социализации и воспитания подрастающего поколения, немедленно отразившись в форме кризиса школы как единственном прежде государственном субъекте направленной социализации. Здесь нечто большее, чем пресловутая игра дефинициями и понятиями. Это первичная методологическая рефлексия на новую индустриальную, информационную и социокультурную реальность глобального масштаба начала XXI века. Неслучайно определение нашего времени как *глобального эволюционного переворота*, данное в 2001 году крупным отечественным логиком и методологом А.А. Зиновьевым. Неслучайно как симптом самого новейшего времени, хотя и чрезвычайно спорно и странно сомнение части сообщества методологов в том, что есть необходимость в самом определении закона как устойчивой, фиксировано повторяющейся необ-

ходимости явлений и процессов в природе. В методологической культуре постмодерна постнеклассическая рациональность науки почти целиком переходит на исследование и освоение *сложных саморазвивающихся систем*, целиком и принципиально осваивает проектирование, но уже не как вид, а как особый род деятельности. В этом плане характерно экспериментальное применение ОДИ (организационно-деятельностных игр) и соответствующее этой адаптивно-управленческой практике моделирование объектов системы образования – начального, основного общего, дополнительного, профессионального, высшего и послевузовского. Науки переживают этап новейшей специализации (генетика, лингвистика, эволюционная морфология).

Среди историко-культурных «подвижек» и постепенно накапливаемых, социально кумулятивных изменений школы как социального института, наверное, немаловажно отметить следующий, весьма существенный ее признак. Каждая наследующая форма социально-педагогической деятельности переопределяет смысл и доосмысливает условия существования предыдущей формы. Заметим тут же – но не отменяет, тем более не отметает ее, эту предыдущую форму «жития-бытия» школы радикально.

На что нацеливает школу современная педагогическая наука? Все внимание научного сообщества в настоящее время обращено на так называемые «человекоразмерные» саморазвивающиеся системы. Вопреки моральному релятивизму современности, все-таки, усиливается этическая, то есть смысловая составляющая этого процесса. Это, может быть, самый важный для школы признак длящегося сейчас так называемого сдвига (подвижки или разлома?) парадигмы всей науки как особой формы общественного сознания. Провозглашаются задачи конструирования наиболее предпочтительных, природо- и культуросообразных *траекторий личностного развития* подростка, *культурные способы действия* ребенком совместно с педагогом. В рамках предложенной В.И. Слободчиковым терминологии – в контексте *со-бытия* как события «встречи» воспитателя и воспитуемого, в процессе и в пространстве педагогического общения реализуется собственно воспитательный потенциал [3, с. 137-140, 173-175]. Акцент воспитания как процесса здесь отчетливо ставится *на содержании воспитательного пространства* – того комплекса условий и форм, где происходит эта встреча взрослого и ребенка, воспитателей и воспитанников. Смысл этой встречи – суть воспитания как постоянного и целенаправленного возобновления условий вторичной социализации – иными словами, готовности школьника к дальнейшему развитию. Как подчеркивает И.А. Зимняя, *образование, основанное на компетенциях*, есть не что иное, как новая частная парадигма результата образования [2, с. 67-74]. Оно выступает как раз средством реализации *стратегии непрерывного образования* – поскольку ориентировано на формирование и приобретение индивидом интеллектуально и личностно обусловленного опыта социальной и собственно профессиональной жизнедеятельности. В первую очередь, этот процесс присущ сложным гуманитарным системам и процессам. Типичным примером подобной, сложной, саморазвивающейся системы является сегодня воспитательная система. Школа как сложная и «человекоразмерная» воспитательная система существует только в процессе своего развития – через фазы становления, самоутверждения, кризиса роста, конфликта и самообновления. Точно так же описывается и нормальная наука – через сообщества научных школ и общностей, через противоречивое единство общности и организации.

Если сдвиг парадигмы педагогики как науки есть, то он наблюдается именно в этих междисциплинарных образовательных областях – в виде комплексно-практического освоения надпредметного, компетентностного содержания образования – причем именно в контексте стратегии провозглашенного ЮНЕСКО с 1998 года всеобщего перехода национальных образовательных систем к *«lifelong education» – непрерывному образованию через всю жизнь.* ЗУНов для этого мало, а компетенции следует предметно выверять и соразмерять с возможностями школьного курса. Надпредметные умения – например, это умение понимать язык и реально общаться на нем, а не ограничить свои возможности пожизненной формулой типа «пишу и читаю со словарем». Такое умение и составляет одну из ключевых компетенций будущего специалиста – коммуникативную компетенцию. На практике это означает привязку лингвистического образования к дальнейшему развитию учащихся и воспитанию так называемой языковой личности, ориентированной на социально-профессиональное становление за

рамками собственно школьной «социальности». Тот же аналог применим к образованию естественно-научному, математическому. Отменяет ли все сказанное знания, умения и навыки? Нет! Дает знаниям, умениям и навыкам новый формат предметности? Думается, что – да. Есть в этом деле воспитание? Разумеется. Через предметность культуры, заключенной в учебном предмете! Так в педагогике стал возможен личностный подход, вполне развернувшийся в недавние девяностые годы. По А.В. Брушлинскому, личностный подход – одна из сторон субъектного подхода [1, с. 15-21]. Но претендовать на роль своеобразной социально-педагогической панацеи личностная ориентация в образовании все-таки не может и не должна. И вот почему.

Если личностно ориентированный подход изначально был вызван необходимостью преодолеть общепедагогический кризис форм и методов обучения и воспитания, то теперь он не должен служить дополнительным источником нового системного кризиса в обучении и социализации нового поколения. Иначе на словах будет массовый «личность-творец», а на деле – массовый «квалифицированный потребитель» чужого общественного интеллекта, не активный и сознательный деятель, а реактивный «поведенец-верхушечник», с неизбежными трагедиями поломанных интеллектов и несостоявшихся карьер. Любая система образования исходит прежде всего не из потребностей «личности вообще», а из необходимости обеспечивать приток новых кадров в сферы производства, управления, социальных услуг и распределения общественного богатства. Личностные смыслы – это основное в социализации (стихийной) и – тем более – в воспитании (то есть в социализации целенаправленной и управляемой). Именно поэтому образование как общенациональная система обязано оставаться светским, социальным, демократическим как по содержанию, так и по формам. Вопреки расхожим тезисам о «расплывающейся предметности» школьных дисциплин, именно их предметное, внеличностное, объективное содержание будет ведущим фактором социокультурной трансляции и подготовки кадров, способных жить и работать в условиях ускорения и диверсификации научно-технологического прогресса.. Именно в школе как базовом институте современной социализации закладываются основы ретрансляции научного мировоззрения как фундамента всего современного типа цивилизации. Образование по прежнему остается кадроформирующей индустрией, но не должно потерять смысл ведущего института социализации поколений.

Библиографический список

1. *Брушлинский А.В.* Субъект, мышление, учение, воображение. – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – 382 с. – С. 15–21.
2. *Зимняя И.А.* Стратегия воспитания: возможности и реальности / И.А. Зимняя // Интеграция науки и высшего образования. – 2006. – № 1. – С. 67–74.
3. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для ВУЗов. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с. – С. 137–140, 173–175.
4. *Степин В.С.* Динамика научного знания как процесс саморазвития / В.С. Степин // Самоорганизация и наука: опыт философского осмысления. – М.:АРГО,1994. – С. 8.

Ж.А. Захарова

ГОД СЕМЬИ: АКТУАЛИЗАЦИЯ СЕМЕЙНЫХ ПРОБЛЕМ И ПУТЕЙ ИХ РЕШЕНИЯ

Счастливая семья – залог жизнеспособности и стабильности общества. Семья остается практически единственным и самым действенным институтом, сохраняющим и передающим по наследству последующим поколениям все то прекрасное, что накопилось в веках. Семья призвана, главным образом, беречь и воспитывать детей, то есть то будущее, которое ждет наш город, нашу страну. От нее зависит, какое воспитание получит молодежь, какие ценности примет, какие таланты найдет и пробудит в себе. Крепкая и дружная семья дает человеку силы, поддерживает в трудную минуту, является основой взаимного доверия и искренности.

Генеральная Ассамблея ООН провозгласила 1994 год Международным годом семьи. Серьезные изменения во всех сферах жизни общества, происходящие во всем мире во второй половине прошлого столетия, привели к резкому ухудшению положения семьи как основного института социализации. Все это вместе взятое остро поставило вопросы о привлечении внимания к семье и ее проблемам.

В основе провозглашения Международного года семьи лежали семь принципов:

1. Семья представляет собой основную ячейку общества и поэтому ей необходимы широкая помощь и поддержка в осознании своей ответственности внутри общества, в соответствии с положениями Всеобщей Декларации прав человека, Международными соглашениями по правам человека, Декларацией по социальному прогрессу и развитию, Конвенцией по уничтожению всех форм дискриминации в отношении женщин.

2. Международный Год семьи должен охватить потребности всех семей вне независимости от форм и функций, которые они выполняют в каждом отдельном государстве.

3. Вне зависимости от статуса каждого индивидуума внутри семьи, форм и условий жизни семьи, акции по проведению Международного Года семьи должны охватить все основные права и свободы человека, предоставленные каждому человеку международными документами, принятыми под эгидой ООН.

4. Образ действия направлен на поощрение равенства между м4жчинами и женщинами внутри семьи, равное разделение домашних обязанностей, а так же, их возможности занятости.

5. Деятельность по проведению Международного Года семьи осуществляется на всех уровнях – местном, национальном, региональном и международном, но особое внимание следует уделить деятельности, проводимой на местном и национальном уровне.

6. Программы должны способствовать выполнению семьями их функций, способствовать внутреннему укреплению семьи.

7. Международный Год семьи – событие внутри продолжающегося процесса. Необходимо правильно оценить то прогрессивное, что даст проведение Международного Года семьи.

В этой связи, цели Международного Года семьи заключались в том, чтобы привлечь внимание местной, национальной и международной деятельности к по более широкому осознанию, в масштабе, как правительствами, так и гражданским сектором к проблемам семьи; подчеркнуть ее важность, показать влияние экономических, социальных и демократических процессов на семью; сконцентрировать внимание на правах и обязанностях членов семьи, укрепить национальные институты по формированию, выполнению и контролю политики в области семьи; стимулировать усилия по решению проблем, которые оказывают влияние на проблемы семьи; способствовать эффективности местных, региональных и национальных действий по выполнению специальных программ, касающихся семьи; укреплять сотрудничество национальных и международных неправительственных организаций; систематизировать результаты международной деятельности, касающейся проблем женщин, детей, подростков, пожилых, инвалидов, а также важ-

© Ж.А. Захарова, 2008

ных аспектов, касающихся семьи.

Таким образом, была заложена традиция проведения различных акций, связанных с институтом семьи как в мире в целом, так и отдельных стан, в том числе и в России.

Настоящий 2008 год объявлен в нашей стране Годом семьи. Это – инициатива Президента России, о которой он объявил 26 апреля нынешнего года в своем Послании Федеральному Собранию. Обращаясь к парламентариям, глава государства подчеркнул, что проведение в России Года семьи «позволит объединить усилия государства, общества, бизнеса вокруг важнейших вопросов укрепления авторитета и поддержки института семьи, базовых семейных ценностей».

Связано это с тем, что институт брака в нашей стране в настоящее время переживает не лучшие дни. Растет количество гражданских браков, а соответственно и внебрачных детей. Около трети детей в нашей стране ежегодно рождается вне зарегистрированных браков. По данным Всероссийской переписи населения 2002 года в браке состояло 67,9 млн. человек, а "средняя" россиянка имела всего 1,34 ребенка. При этом современная российская семья в 27 случаях из 100 является неполной (около 20 % детей воспитывает только мать).

Однако, несмотря на трудности современных семей, преобладающее число жителей России придают большое значение институту брака в своей жизни и убеждены, что дети должны расти в полноценных семьях.

В состав комитета по проведению в Российской Федерации Года семьи вошли руководители субъектов Федерации, представители органов исполнительной и законодательной власти, бизнеса, деятели культуры и спорта. Оргкомитет подготовил план, включающий более 50 мероприятий. В нем не только отмечены памятные «семейные» даты, праздники, конкурсы и выставки, но также предусмотрена экспертиза и мониторинг правоприменительной практики в области семейной политики. Члены оргкомитета намерены внести ряд предложений по совершенствованию семейного законодательства, запланирован ряд исследований в области экономики, психологии и права, посвященных семье как первичной ячейке общества. Подготовительный период по проведению Года семьи начался в октябре прошлого года.

Работа по организации Года семьи будет осуществляться не только на федеральном уровне, но и в каждом регионе и в каждом муниципалитете, для этой цели разработан и реализуется программа мероприятий в регионах в рамках Года семьи. Согласно документу мероприятия Года семьи разделены на несколько направлений, среди которых: "Семья и общество", "Семья и устойчивое развитие", "Семья и культура", "Семья и здоровье", "Семейный спорт и отдых", "Семья и социально-ответственный бизнес".

В числе первоочередных мер, направленных на улучшение демографической ситуации в стране, предусмотрено расширение объема гарантированной медицинской помощи, оказываемой женщинам бесплатно в период беременности, родов и в послеродовой период, а также развитие сети современных перинатальных центров. Помимо этого, разрабатываются меры по повышению занятости женщин, имеющих малолетних детей, организации их профессиональной подготовки и переподготовки, внедрению гибких режимов работы. Предусмотрено так же определить механизм индексации размера государственных пособий семьям, имеющим детей, а также разработать мероприятия, направленные на развитие системы дошкольного воспитания и образования, включая компенсацию внесенной родителями платы за воспитание и образование детей в негосударственных образовательных учреждениях.

Кроме того, президент РФ неоднократно подчеркивал необходимость повышения степени доступности жилья для семей, имеющих малолетних детей, включая внедрение ипотеки с отсрочкой или снижением платежей, предоставление основной части государственных субсидий при рождении ребенка, расширение объемов строительства жилья и объектов социальной инфраструктуры с учетом потребностей многодетных семей.

В мае прошлого года было предложено выплачивать женщинам, родившим второго ребенка первичный базовый капитал. Закон о "материнском капитале" был принят в конце 2006 года и вступил в силу с 1 января. Документ предусматривает выплаты 250 тыс. руб. женщинам, родившим или усыновившим второго и последующего детей с 1 января 2007 года. Матери получат государственный сертификат на "семейный капитал", воспользоваться которым смогут при достижении ребенком трехлетнего возраста, то есть

начиная с 1 января 2010 года. Эти средства в полной мере или частично могут быть распределены по трем направлениям: на получение образования ребенка, но до достижения им 25 лет, приобретение жилья или формирование накопительной части трудовой пенсии матери. Согласно закону о "материнском капитале" его первоначальный размер должен индексироваться с учетом уровня инфляции.

Исходя из базового варианта прогноза социально-экономического развития РФ до 2010 года "материнский капитал" в 2009 году составит 284,9 тыс. руб., а в 2010 году - 302 тыс. руб. Как ранее заявил первый вице-премьер, ныне избранный президент, Дмитрий Медведев, реализация мер в сфере улучшения демографии рассчитаны на длительную перспективу. В частности выплаты материнского капитала "будут идти до 2050 года".

Поскольку 2008 год объявлен Годом семьи, то в основу большинства мероприятий положен принцип пропаганды семейных ценностей, совершенствование нормативно-правовой базы в области государственной семейной политики и мониторинг правоприменительной практики, социологические исследования, всероссийские конкурсы, фестивали и соревнования, международные конференции, телемарафоны и выставки, благотворительные акции.

Правительство намерено ежеквартально контролировать ход реализации плана.

Органам исполнительной власти субъектов Федерации так же было рекомендовано разработать и осуществить с участием общественных объединений, благотворительных и других организаций мероприятия по проведению в 2008 году в Российской Федерации Года семьи за счет средств бюджетов субъектов РФ и привлеченных внебюджетных источников финансирования.

В Костромском регионе для проведения Года семьи был разработан план основных мероприятий на 2008 год, который разделен на несколько блоков: обеспечение стабилизации и повышения уровня жизни семей; совершенствование нормативно-правовой базы по поддержке семьи; информационно-методическая, социальная, психолого-педагогическая и другие виды помощи; мероприятия, направленные на повышение престижа семьи.

В частности, запланировано провести областной конкурс «Семья Костромская» для разных категорий семей: приемных, с одаренными детьми и молодых; месячник «Усиление родительской ответственности за содержание, воспитание и обучение детей», ряд мероприятий посвященных, Международному Дню семьи, Дню защиты детей, Дню матери, информационно-профилактической акции «Как живешь, будущая мама?», кинолектория «Будь здоров, малыш!» и многое другое.

В городе Костроме предполагается провести детский конкурс на лучшую эмблему семьи года, краеведческая олимпиада «Я иду, шагаю по Костроме», фестиваль учительских семей «У семейного костра», праздничное мероприятие «Олимпийские игры дошколят» и т.д.

Одной из форм реализации идей Года семьи стало принятие с 1994 года Генеральной Ассамблеей ООН отмечать 15 мая – Международный День семьи. Эта дата еще раз подчеркивает важность семьи в жизни и каждого человека, и государства. Только настоящая семья дает возможность воспитать достойных граждан. В стабильности семьи, сохранении семейных традиций – залог крепости всей страны.

Рассматривая семью как базовый элемент общества, основу малой демократии, Организация Объединенных Наций стремится объединить в этот день семьи всего мира, которые поддерживают идеи демократии и стремятся к построению мирного и демократического сообщества народов. Центр ООН по проведению Дня семей предполагает, что празднование Дня на национальном уровне будет способствовать представлению проектов, ориентированных на семьи, проведению дискуссий по проблемам семьи, конференций и фестивалей. Важно, чтобы на этом пути объединились и нашли возможность активно и творчески сотрудничать правительственные и неправительственные организации. Этот факт еще раз подчеркивает важность семьи в жизни каждого человека.

Установление этого дня было вызвано озабоченностью мирового сообщества современным положением семьи, а также ее значением в жизни общества и воспитании подрастающего поколения.

Эти меры, принимаемые в рамках приоритетных национальных проектов, уже дают свои результаты. В этом году каждый четвертый новорожденный россиянин, это второй ребенок у мамы, а всего в первом квартале 2007 года в России появилось на свет 318 тыс. 191 малышей.

Таким образом, Год семьи для России, как подчеркнул Владимир Путин, преследует цель – «восстановить традиционные ценности бережного отношения к семье и родному очагу». «Решить проблему низкой рождаемости нельзя без изменения отношения общества к семейным ценностям», – сказал он.

З.Г. Алиев

КОМПЬЮТЕРНЫЙ КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА, ПЛЮСЫ И МИНУСЫ

В статье рассматриваются основные аспекты внедрения компьютерной системы контроля знаний, главные факторы процесса ее применения, методы формирования заданий с учетом методического и организационного моментов. Важным вопросом также являются недостатки и преимущества компьютерной системы перед традиционной.

Развитие современного общества и системы образования предъявляют все более высокие требования к качеству подготовки учащихся. Особую роль в повышении качества образования призвана сыграть его компьютеризация, понимаемая, с точки зрения автора, не как простое представление учебной информации в цифровом виде, а как создание спроектированной с психолого-педагогической и методической точки зрения информационно-образовательной среды учебного заведения. Этот момент представляется одним из важнейших в рамках работы над данной проблемой, поскольку именно он раскрывает новизну и актуальность исследования: в связи с недостаточным до последнего времени уровнем развития и доступности компьютерных ресурсов в российских учебных заведениях, а также практически отсутствием возможности их применения в образовательном процессе идеи компьютерного контроля знаний не получили должного изучения.

Компьютеризация учебного процесса рассматривается как один из факторов наилучшей организации обучения многими методистами такими, как: И.В. Роберт, С.В. Панюкова, К.Х. Калугян, Т.В. Зайцева, В.Н. Владимиров, Н.А. Урусов, Н.И. Фатеева, А.М. Фатеев и др.

Компьютерные программы в обучении – это реальность настоящего времени, а их оптимальное использование в учебно-воспитательном процессе – требование будущего. В ходе совершенствования процесса обучения идет разработка качественной системы контроля знаний, умений и навыков, основной целью которого является объективная оценка знаний студентов, определение пробелов и методов их ликвидации. Анализ педагогической теории, передового и личного опыта применения информационных технологий в образовательном процессе позволили сформулировать некоторые дидактические условия эффективного применения данных технологий. К таковым относятся: своевременная диагностика и контроль профессионального роста обучаемых; организация качественного управления их познавательной деятельностью; психологическая и методическая подготовка преподавателей и учащихся к применению информационных технологий; формирование у обучаемых и преподавателей положительной мотивации.

Контроль знаний с использованием компьютерного программного обеспечения имеет значительные преимущества перед традиционной формой: такой контроль позволяет облегчить работу преподавателя, освободив его от рутинной проверки письменных работ, тем самым, потратив сэкономленное время на индивидуальные занятия. И самое главное – на лицо повышение объективности контроля знаний. В компьютерных программах, обеспечивающих такой контроль, осуществляется формирование индивидуального набора контрольных заданий каждому обучаемому, выводятся задания на экран, идет анализ ответов учащегося и выставляется оценка. Также предусмотрено сохранение результатов контроля и данных о работе ученика с компьютерной программой, что может быть использовано преподавателем в ходе дальнейшего процесса обучения.

Выделяя систему компьютерного контроля,

© З.Г. Алиев, 2008

принято рассматривать два аспекта: методический и организационный. Методический аспект характеризует решение педагогических и психологических задач, компьютерный контроль знаний рассматривается с точки зрения дидактики. Здесь речь идет о выборе заданий для проверки знаний учащегося, планирование проведения контроля знаний, определение требований к формированию набора контрольных заданий. При организации компьютерного контроля необходимо определить цели проводимого контроля на каждом этапе учебного процесса. Оценка качества знаний достигается использованием различных типов заданий [1, с. 366].

Важным методическим – собственно педагогическим – аспектом контроля принято считать формирование набора контрольных заданий, в зависимости от вида и цели контроля. Необходимо выделить следующие методы формирования заданий для контроля: комплекс заданий, предлагаемый в порядке возрастания уровня сложности; случайная последовательность вопросов различной сложности; специальный набор заданий разной сложности, сформированный для проверки определенного или комплексного уровня подготовки и предъявляемый в выбранной последовательности [2, с. 104].

Организационный аспект – это проблема реализации планируемого контроля знаний, с выбором необходимого алгоритма для оценки контрольных заданий, это формирование набора контрольных заданий на основе выбранного подхода (на основе выбранного метода формирования контрольных вопросов происходит автоматическая подготовка задания для контроля и выдача его обучаемому), выбор и использование в системе контроля параметров контроля знаний (к параметрам можно отнести тип задания, время на его выполнение, время выполнения задания студентом, количество используемых подсказок, количество заданий, количество ответов, количество правильных ответов, количество неправильных ответов, общее время, затраченное на выполнение задания и др.), выбор алгоритма для оценки знаний студентов (под алгоритмом понимается сбор и анализ данных, получаемых в процессе контроля и формирование оценки в виде суммы баллов, рейтинга).

Важным фактором в процессе компьютерного контроля знаний являются методы проведения контроля. Здесь речь идет, главным образом, о степени адаптации к индивидуальным психологическим характеристикам учащегося и возможность применения оптимальных параметров проведения контроля знаний, т.е., например, о количестве и типе заданий, времени контроля, видах помощи. В ходе учебного контроля учащиеся могут проходить определенную создателем программы последовательность проверочных заданий. Эта последовательность не зависит от действий обучаемого во время контроля, в результате, всем ученикам выдаются контрольные вопросы одинаковой сложности либо в виде фиксированного набора, либо случайным образом. Число заданий здесь является постоянным для всех студентов, не зависимо от их уровня подготовки. Также используются методы, где частично или полностью учитываются особенности учащихся, уровни их подготовки, т.е. последовательность и число контрольных заданий различны для сильных, средних и слабых учащихся. В первом случае подбор заданий происходит с учетом ответов ученика или на основе подготовленного преподавателем сценария проведения контроля знаний [3, с. 343].

Для наглядности продемонстрируем несколько компьютерных программ, которые используются автором в повседневной работе для контроля знаний по английскому языку: *English Check и EZ Memo Booster*.

Программа-тренажер *English Check* включает в себя программный модуль (оболочку) и базу с предъявляемыми заданиями (данная база может редактироваться с учетом различных потребностей специфики предмета), т.е. возможно использование любого конкретного грамматического материала для его закрепления, отработки и контроля. На экране модуля последовательно выводятся предложения с пропущенными грамматическими формами и ниже – списком подставляемых вариантов вспомогательных, смысловых, модальных и неличных форм глаголов и конструкций всех наклонений английского языка. Программой ведется учет допущенных ошибок при выполнении задания. В целом, модуль рассчитан на итоговую работу по практическому грамматическому курсу английского языка, по завершению которой в соответствии с критериями в процентном соотношении выставляется оценка, с последующим определением основных недочетов, ошибок при использовании различных конструкций. Далее в ходе беседы идет ана-

лиз работы каждого учащегося, преподавателем ведется учет наиболее часто встречаемых пробелов (ведется условная статистика), рассматриваются и обсуждаются пути предупреждения выявленных ошибок. В итоге ученик должен уметь более четко разграничивать грамматические конструкции и использовать их, учитывая все правила их образования, легко ориентироваться в грамматическом пространстве изучаемого языка.

Программа-тренажер *EZ Memo Booster* предполагает работу с лексическим материалом и предусматривает следующие варианты работы:

Вариант – предлагается слово и несколько вариантов значений, только один из которых является верным (в программе также возможен просмотр транскрипции слов);

Мозаика – («выбор параллелей») в двух столбцах размещаются русские и английские эквиваленты, которые необходимо подобрать по значению. После правильного сопоставления угаданный вариант исчезает. Сопоставление производится перетаскиванием (Drag&Drop) русского варианта к английскому или методом щелчок-щелчок сначала на слово, потом на его перевод (или наоборот). И так до тех пор, пока не исчезнет количество слов, определенное преподавателем в настройках;

Написание – предлагается правильно написать перевод русского слова, причем на экран выводится подсказка о количестве букв в данном слове, возможно и включение опции «показывать первую букву». В ходе ввода эквивалента при допущении студентом ошибки возможно отображение правильной буквы или всего слова сразу;

Поиск – не является режимом обучения, но оказывается иногда очень полезным в затруднительных ситуациях, стоит просто набрать слово в строке над интересующим столбцом (русским или английским) и получите список слов, которые соответствуют введенному варианту.

В данной программе фиксируется количество пройденных лексических единиц, количество ошибок допущенных при выполнении задания, в соответствии с чем выставляется оценка за проделанную работу, в результате которой достигается определенный уровень владения лексическим материалом на данном этапе.

Итак, представленное исследование позволяет продвинуться в решении следующих проблем педагогической теории и практики: 1) конкретизированы общетеоретические представления об информатизации образования, а также психолого-педагогические требования к отбору автоматизированных программ контроля знаний; 2) раскрыты неоспоримые преимущества такого вида контроля: индивидуализация учебно-воспитательного процесса за счёт обеспечения интерактивного диалога и незамедлительной обратной связи, максимального высвобождения времени для более продуктивной работы педагога, в немалой степени обеспечения объективности контроля знаний и повышения мотивации учащихся; 3) представлены организационно-методические аспекты контроля знаний учащихся в контексте автоматизации процесса образования; 4) на основе личного опыта применения компьютерной формы контроля знаний предложены некоторые оригинальные методические рекомендации для преподавателей по использованию компьютерных программ-тренажёров для диагностики знаний учащихся, обеспечивающие действенность на практике стратегии личностно-ориентированного подхода.

Библиографический список

1. *Зайцева Л.В., Прокофьева Н.О.* Проблемы компьютерного контроля знаний // Proceedings. IEEE International conference on Advanced Learning Technologies (ICALT 2002). 9-12 September 2002. – Kazan, Tatarstan, Russia, 2002. – P. 102–106.

2. *Прокофьева Н.О.* Методические аспекты компьютерного контроля знаний // Труды X научно-методической конференции ТЕЛЕМАТИКА 2003. Том 2. Секции D, E. – СПб., 2003. – С. 366–367.

3. *Шкиль А.С., Чумаченко С.В., Напрасник С.В.* Методика оценивания в компьютерной системе тестирования знаний // Образование и виртуальность – 2002. Сборник научных трудов 5-й Международной конференции. – Харьков – Ялта: УАДО, 2003. – С. 340–345.

Л.Ф. Медведникова

МОДЕЛЬ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В представленной статье «Модель оценки качества профессиональной деятельности педагогов дошкольного образовательного учреждения» Л.Ф. Медведниковой раскрываются сущность и содержание модели оценки качества профессиональной деятельности педагогов, этапы ее реализации на примере дошкольного образовательного учреждения.

Актуальная идея качества дошкольного образования может быть осуществлена на практике при условии достойного управления профессиональной деятельностью педагогов, которое должно сопровождаться оценкой качества данной деятельности с целью получения максимально высокого результата в воспитательно-образовательном процессе. Качество профессиональной деятельности – категория динамичная, меняющаяся в соответствии требований социальных заказчиков, потребностей педагогов, изменений самой жизни. В нашем исследовании мы понимаем под «качеством профессиональной деятельности» педагогов степень удовлетворения ожиданий всех участников воспитательно-образовательного процесса от предоставляемых образовательных услуг.

Проблема оценки профессиональной деятельности педагогических работников в последние 10-15 лет находится в центре внимания и исследуется в ряде научных и диссертационных работ: анализ педагогической деятельности и педагогического мастерства (Л.А. Беляева, М.С. Гвоздева, Н.Л. Киселева, Ю.А. Конаржевский, В.Д. Семенов, А.И. Субетто, Л.П. Тихонова и др.); исследование деятельности педагогического коллектива образовательного учреждения (Ю.К. Бабанский, Н.И. Лапин, И.И. Митина, Т.А. Павленко, А.И. Пригожин и др.), оценка педагогической деятельности дошкольного образовательного учреждения (К.Ю. Белая, Л.М. Денякина, А.Н. Морозова, Т.И. Оверчук, Л.В. Поздняк, Р.Б. Стеркина, Л.И. - Фалюшина и др.).

Анализ психолого-педагогической литературы и научных исследований по данной проблеме показал, что, с одной стороны, имеется значительный теоретический и эмпирический материал, отражающий формирование оценки профессиональной деятельности педагогов, с другой стороны – недостаточно выявлены компоненты, требуют дополнения критерии и показатели оценки качества профессиональной деятельности педагогов в дошкольном образовательном учреждении. Разработка модели оценки качества профессиональной деятельности педагогов дошкольного образовательного учреждения выступает как объективная необходимость, обусловленная запросами практики и недостаточным уровнем теоретической разработки данной проблемы.

Мы поставили перед собой **задачу** – разработать модель оценки качества профессиональной деятельности педагогов, которая позволит сделать ее всесторонней, максимально объективной, охватывающей все этапы работы педагога, и, с одной стороны, даст руководителю дошкольного образовательного учреждения действенный инструментарий, обеспечит социальную защиту педагогов, а, с другой стороны, - поможет администрации и педагогическому коллективу выявить не только причины затруднений, но и сильные стороны профессиональной деятельности, нераскрытые возможности ее качественного роста (или ресурсы развития).

В своем исследовании мы опирались на определение понятия «**модель** есть некоторый аналог или имитация реального мира, знаковый образ явлений или проблемы, в котором фиксируются его наиболее существенные элементы и связи, используемый для предсказания результата определенных действий или который может выступать дальнейшим образцом», сформулированное В.В. Андреевой, А.В. Гаврилиным [1, с. 179].

В основу модели оценки качества профессиональной деятельности педагогов дошкольного образовательного учреждения были положены **принципы**, разработанные Т. Казарицкой, И. Головановой, Л. Каплич, И. Уваровой, Т. Цветковой [2, с. 17]:

© Л.Ф. Медведникова, 2008

1. Систематичность. В отличие от существующей практики, сводящейся к эпизодическим, не связанным между собой мероприятиями, при предлагаемом подходе деятельность педагога отслеживается с момента поступления на работу и далее по мере достижения профессиональной зрелости и оценивается регулярно, циклично.

2. Комплексность, всесторонность. В отличие от существующих порядков, когда оценка имеет фрагментарный характер и порой основана на случайно выхваченных сторонах деятельности педагога, в основе предлагаемой системы лежит целостная структура компетентности педагога, учитывающая все компоненты профессиональной деятельности: знание образовательных программ, методики обучения и воспитания, планирование, организация воспитательно-образовательного процесса, др.

3. Относительная объективность. Данная особенность обусловлена не только комплексным характером оценки и наличием четких дифференцированных критериев, но и возможностью оценить компетенцию педагога в количественном отношении (формы оценки снабжены соответствующими шкалами, позволяющими оперативно и относительно подсчитывать результаты за счет стандартизированной формы).

4. Прозрачность и партнерство участников. Педагог не является лишь объектом оценки, а вовлекается в оценочный процесс. Это достигается как за счет доступности, открытости материалов оценки, так и за счет регулярной самооценки профессиональной деятельности. Предлагаемый способ оценки не носит исключительно контролирующий характер, а направлен на профессиональное развитие педагогов.

5. Вовлечение внутренних резервов дошкольного образовательного учреждения в обеспечение качества воспитания и обучения за счет повышения качества оценки педагога. Разработанный подход является многоуровневым, в его рамках производится оценка деятельности педагога на стадии вхождения в профессию, в ходе планового мониторинга профессиональной деятельности, самооценки и педагогического мастерства.

При разработке модели оценки качества профессиональной деятельности педагогов мы исходили из того, что данная оценка может быть внутренней (локальный уровень – администрация, педагоги, воспитанники, родители), так и внешней (муниципальный и региональный уровни – органы управления образованием, контроля и надзора).

Модель оценки качества профессиональной деятельности педагогов дошкольного образовательного учреждения включает сбалансированное сочетание нормативно-ориентированного, содержательно-целевого, организационно-технологического, мотивационно-личностного, контрольно-диагностического и коррекционно-аналитического компонентов, с учетом которых определены критерии и показатели (таблица 1).

Оценка качества профессиональной деятельности педагогов включает следующие **этапы:**

1. Подготовительный этап – обеспечение нормативно-правовой базы (нормативные правовые документы федерального, регионального, муниципального уровней; локальные акты), материально-технических условий, финансирования для проведения процедуры оценки; информирование и работа с контингентом, подвергающимся оцениванию; подготовка необходимых оценочно-измерительных материалов (вопросники, анкеты, тесты, схемы и алгоритмы анализа, оценки и др.).

2. Организационный этап – определение регламента работы с нормативными документами и оценочно-измерительными материалами, содержания и методов оценки профессиональной деятельности педагогов.

3. Исследовательский этап – оценка полноты и достоверности представленных материалов и документов; организация оценки методической и практической педагогической деятельности, профессиональных и личностных качеств педагогов; проведение тестирования, анкетирования, диагностики, мониторинга и др.

4. Обработка полученных результатов и материалов – подведение итогов оценки: составление протоколов, справок, заключений, отчетов и др., собеседование и информирование педагогов, планирование мероприятий по коррекции воспитательно-образовательного процесса, совершенствованию качества профессиональной деятельности педагогов.

5. Принятие решения – анализ хода и результатов оценки качества профессиональной деятельности педагогов, оформление и предоставление соответствующих справок, приказов руководителем дошкольного образовательного учреждения.

Таблица 1

Критерии	Показатели	Оценка в баллах		
		0	1	2
1. Нормативно-правовое обеспечение.	1.1. Выполнение законодательных актов, нормативных документов.			
	1.2. Применение на практике положений педагогики, психологии и педиатрии.			
	1.3. Соблюдение инструкций по охране труда, технике безопасности.			
	1.4. Культура делопроизводства.			
	1.5. Удовлетворение образовательных потребностей детей, родителей, общества.			
2. Соответствие содержания целям дошкольного образования	2.1. Педагогические знания, соответствующие и (или) превышающие государственный образовательный стандарт.			
	2.2. Реализация современных образовательных программ и методик.			
	2.3. Эффективность педагогических приемов и технологий.			
	2.4. Использование информационных технологий.			
	2.5. Комплексная система планирования.			
	2.6. Удовлетворенность воспитательно-образовательной деятельностью.			
3. Материально-технические и организационно-педагогические условия.	3.1. Использование инновационных методов, средств и форм.			
	3.2. Создание современной предметно-развивающей среды.			
	3.3. Соблюдение санитарно-гигиенических норм.			
	3.4. Обеспечение благоприятного микроклимата, психологической комфортности.			
4. Деловые и личностные качества педагога, мотивация.	4.1. Интерес к педагогической профессии.			
	4.2. Участие в творческой, экспериментальной работе.			
	4.3. Самовоспитание и самообразование.			
	4.4. Профессиональная компетентность.			
	4.5. Курсовая подготовка, обучение.			
	4.6. Повышение квалификации.			
	4.7. Ответственность.			
5. Педагогический анализ, диагностика.	5.1. Анализ воспитательно-образовательного процесса.			
	5.2. Диагностика результатов.			
	5.3. Динамика развития детей.			
6. Коррекция педагогической деятельности	6.1. Рефлексия.			
	6.2. Коррекция воспитательно-образовательного процесса.			
	6.3. Координация деятельности в рамках единого образовательного процесса.			
	6.4. Взаимодействие с социальными институтами.			
	6.5. Педагогическое образование родителей.			

Базу исследования составили муниципальные дошкольные образовательные учреждения №№ 15, 22 (экспериментальная группа – 52 чел.); №№ 38, 84 (контрольная группа – 54 чел.) города Вологды. Опытно-экспериментальная работа состояла из трех этапов:

Первый этап (2003-2005 гг.) – констатирующий – был связан с выявлением исходного уровня профессиональной деятельности педагогов, формулировкой задач формирующего этапа эксперимента, определением подходов к его реализации.

Второй этап (2005-2007 гг.) – формирующий – включал определение условий эффективного управления педагогическими работниками, моделирование оценки качества профессиональной деятельности педагогов, определение составляющих ее компонентов, критериев и показателей.

Третий этап (2008 г.) – аналитико-обобщающий – был посвящен подведению итогов, анализу результатов экспериментальной работы.

В рамках нашего исследования мы использовали следующие **методы** оценки качества профессиональной деятельности педагогов дошкольного образовательного учреждения: сопоставительный анализ документации; изучение педагогического опыта; наблюдение; анкетирование, тестирование, беседа; экспертная оценка; самооценка, самоанализ; педагогический эксперимент; педагогическая диагностика, мониторинг; контроль; методы статистической обработки данных.

По результатам констатирующего эксперимента были сделаны следующие выводы:

– складывается тенденция «старения» педагогических кадров (количество педагогов в возрасте от 45 лет и выше – 42%), появления работников без педагогического образования, с низким уровнем квалификации (16%), которая становится серьезным препятствием на пути развития дошкольного образовательного учреждения, качества профессиональной деятельности педагогов;

– респонденты пессимистично воспринимают динамику статуса и престижа педагогической профессии, только 14% педагогов надеются, что престиж их профессии повысится, и стремятся к повышению качества своей профессиональной деятельности;

– большинство педагогов не хотят менять профессию и согласны заниматься педагогической деятельностью, но желают изменений условий труда, достаточного внимания к их проблемам, включая достойную оплату труда (76%);

– по итогам персональной оценки качества профессиональной деятельности педагоги распределись по 3 группам: репродуктивный уровень – 56%, креативный уровень – 34%, исследовательский уровень – 10%; средний показатель по итогам общей оценки качества профессиональной деятельности педагогического коллектива составил 1,15 балла.

Проведенное исследование убедило в необходимости проведения эффективных управленческих решений, направленных на закрепление опытных педагогических кадров и привлечение молодых специалистов; реализации специализированной системы коррекционных мер, способствующих повышению уровня педагогического мастерства и обеспечивающих качество профессиональной деятельности педагогов; разработки специальных проектов (программ), направленных на повышение качества воспитательно-образовательного процесса.

В систему коррекционных мер по повышению качества профессиональной деятельности педагогов дошкольного образовательного учреждения на формирующем этапе эксперимента мы включили создание в комплексе нормативно-правовых, организационно-педагогических и материально-технических условий:

– разработка и принятие локальных актов, внесение изменений и дополнений в нормативные документы (положения, должностные инструкции, правила и др.);

– интеграция базисной общеобразовательной программы дошкольного образования и парциальных программ с учетом приоритетного направления дошкольного образовательного учреждения;

– преобразование содержания планирования и методики проведения воспитательно-образовательного процесса с учетом социального заказа, возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, профессиональных возможностей педагогов;

– приоритетное оснащение рабочих мест педагогов современной материальной базой, позволяющей использовать современные информационные технологии;

– ускоренная процедура аттестации молодых педагогов, кто в течение первого года работы проявил ответственное и серьезное отношение к профессиональной деятельности;

– система премирования, основанная на распределении надтарифного и премиального фондов в зависимости от достижения педагогами поставленных целей;

– моральная оценка и признание личных заслуг педагогов в профессиональной деятельности и др.

Оценка качества профессиональной деятельности педагогов на формирующем этапе эксперимента по результатам реализации коррекционных мер, эффективных управленческих решений позволила установить:

– в экспериментальной группе возросло количество педагогов с высшей и первой квалификационной категорией с 46% до 80% (в контрольной группе – с 48% до 61%);

– признание профессиональных достижений в экспериментальной группе возросло на муниципальном уровне с 18% до 32% (в контрольной группе – с 12% до 14%), на региональном уровне с 8% до 21% (в контрольной группе – с 8% до 9%);

– количество воспитанников с высоким уровнем готовности к школьному обучению в экспериментальной группе увеличилось с 50% до 73% (в контрольной группе – с 50% до 52%);

– удовлетворенность родителей профессиональной деятельностью педагогов в экспериментальной группе возросла с 73% до 93% (в контрольной группе не претерпела изменений – 60%);

– для педагогов экспериментальной группы присущи режим индивидуального развития, мотивация профессионального роста, ориентация на повышение качества воспитательно-образовательного процесса; возросло количество педагогов с креативным уровнем 45% (было 34%) и исследовательским – 26% (было 10%), снизилось с репродуктивным уровнем с 56% до 29%; средний балл оценки качества профессиональной деятельности педагогического коллектива составил 1,47 (было 1,15); для педагогов контрольной группы, напротив, характерно функциональное выполнение должностных обязанностей, что негативно сказывается на качестве профессиональной деятельности; по итогам персональной оценки профессиональной деятельности педагоги с репродуктивным уровнем составили 46% (было 57%), с креативным уровнем – 38% (было 32%), с исследовательским уровнем – 16% (было 11%); средний показатель по итогам оценки качества профессиональной деятельности педагогического коллектива составил 1,21 балла (было 1,12).

Таким образом, с помощью оценки качества профессиональной деятельности педагогов был выявлен исходный уровень данной деятельности в дошкольном образовательном учреждении, установлены причинно-следственные связи, определены имеющиеся трудности и проблемы, намечены пути их решения. Реализация системы коррекционных мер, эффективных управленческих решений позволила достичь существенных изменений у педагогов экспериментальной группы, о чем свидетельствует положительная динамика количественных и качественных показателей.

Библиографический список

1. *Андреева В.В., Гаврилин А.В.* Технология аттестации образовательных учреждений: Сборник научно-методических и инструктивных материалов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ. – 2003. – 184 с.

2. *Казарицкая Т., Голованова И., Каплич Л., Уварова И., Цветкова Т.* Компетентность учителя: инструментарий оценки и самооценки // Директор школы. – 2002. – №6. – С. 16–24.

О.И. Сабынина

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЦЕЯ

Статья посвящена вопросам личностно ориентированного проектирования элективных курсов для профильной школы. Автор рассматривает включение педагогов и обучающихся в разработку и реализацию элективных курсов как предпосылку обеспечения качества образовательной деятельности лицея.

Проблема проектирования элективных курсов сегодня особенно актуальна, ибо напрямую связан-а с содержанием профильного образования, с новыми формами его осущест-вления в условиях общеобразовательной школы. По самому общему пониманию, проектирование есть «промысливание» того, что возможно, и того, что должно быть в результате реализации содержания образования. Это некое предвосхищение предполагаемого образовательного результата, его проецирование в будущее, представление о неких «итоговых» формах и уровнях развития личности старшеклассника, обретаемых в результате освоения и присвоения предлагаемого содержания элективного образования. Обращение к педагогическому проектированию в профильной школе органично связано с общими изменениями, которые происходят в современном образовании. Известно, что Закон РФ «Об образовании» предоставляет значительную свободу образовательным учреждениям, образовательным системам в разработке собственных образовательных программ, признает необходимость гибкого учета в них региональных социокультурных особенностей, предполагает активное обращение учителей к педагогическому творчеству в процессе проектирования образовательной деятельности и прогнозировании ее результатов. В Концепции профильного обучения на старшей сту-пени общего образования подчеркивается, что учитель профильной школы обязан не про-сто быть специалистом высокого уровня, но и должен обеспечивать вариативность и личностную ориентацию образовательного процесса (проектирование индивидуальных образовательных траекторий обучающихся); его практическую направленность (освоение проектно-исследователь-ских и коммуникативных методов обучения).

Следует заметить, что включение школьных педагогов в разработку и реализацию элективных курсов позволяет обеспечить их эффективную профессиональную самореализацию, создать условия для проявления творческих способностей учителей, максимально учесть их интересы и увлечения в организации образовательной работы со старшеклассниками. Такая деятельность создает особую атмосферу коллективного поиска, совместной творческой деятельности педагога и воспитанников, рождает атмосферу высокого интеллектуального напряжения и личной заинтересованности педагогов и детей в результатах совместной проблемно-поисковой деятельности. Проблема самореализации личности учителя решается не столько в когнитивном процессе, сколько благодаря организации такой жизнедеятельности, в которой на первый план выдвигается решение личностно значимых задач, как для учителя, так и для его воспитанников. В такой среде рождается новый тип учителя, способного к саморазвитию и создающего оптимальные условия для становления и развития личности обучающихся.

Новые подходы к пониманию миссии педагога в условиях профильного образова-ния определяют и новые требования к набору умений, которыми должен обладать учитель, работающий в профильном классе. Такая миссия предполагает наличие у педагога умений осуществлять диагностику образовательных возможностей учащихся; оказывать помощь старшеклассникам в рефлексии их интересов, способностей, склонностей, социального, профессионального и культурного самоопределения; проводить диагностические опросы, отслеживать результаты обучения. Компетентность педагогических работников

© О.И. Сабынина, 2008

профильной школы сегодня помимо предметной подготовки предполагает ряд других компонентов, и в первую очередь развитие научно-методического мышления. Именно поэтому принципиально важным в условиях профильного обучения является умение учителя осуществлять обоснованное программно-методическое обеспечение образо-вательного процесса: участвовать в проектировании учебного плана профильного класса; самостоятельно разрабатывать образовательную программу по предмету с учетом требований государственного образовательного стандарта, образова-тельных потребностей конкретных старшеклассников, особенностей профиля обучения; осуществлять отбор научно обоснованного содержания учебных занятий, организационных форм, методов и средств обучения на основе учета индиви-дуальных образовательных потребностей обучающихся и профиля обучения; разрабатывать личностно ориентированные технологии обучения; разрабатывать учебно-методические комплексы для элективных курсов, исследовательской и проектной деятельности, учебных практик, организации самостоятельной работы.

Как же решаются эти задачи в опыте работы МОУ «Лицей № 21» г. Курска (директор – заслуженный учитель РФ И.М. Зюбина)?

В течение 5 лет МОУ «Лицей № 21» г. Курска работает в статусе муниципальной экспериментальной площадки, осуществляя научно-исследовательскую и научно-методическую работу в рамках проблемы «Обеспечение преемственности в системе непрерывного образования». Одно из направлений опытно-экспериментальной работы лицея – проектирование элективных курсов в профильном обучении. Важным аспектом этой работы является развитие проектировочных умений педагогов, включение их в разработку и реализацию элективных курсов для старших школьников.

Формирование новых умений учителя профильной школы наиболее эффективно осуществляется через *Программу внутришкольного повышения квалификации,* центральной частью которой являются двухгодичные научно-практические семинары по теме «Личностно ориентированное проектирование содержания элективных курсов». Программа предназначена для подготовки педагогов к внедрению новой модели профильного обучения и личностно ориентированному проектированию элективных курсов, направлена на формирование в сознании педагогов важности и необходимости проектировочно-исследовательской деятельности в условиях работы в профильной школе. При разработке данной Программы учитывалось, что ее содержание должно быть максимально приближено к тем реальным практическим задачам, которые предстоит решать педагогам лицея в новой системе профильного обучения. Именно поэтому содержание Программы повышения квалификации определялось на основе профессиограммы деятельности учителя лицея, разработанной в соответствии со стратегией модернизации российского образования, «Концепцией профильного обучения на старшей ступени общего образования», с учетом миссии лицея в муниципальной системе образования г. Курска, стратегией его развития. Помимо этого, основанием для определения содержания программы послужили также научные знания в области проектирования содержания общего образования, управления развитием профессиональной компетентности педагогов профильных классов, психологии профессионального самоопределения учащихся старшего школьного возраста.

В связи с очевидной новизной заявленной проблемы в обучении педагогов широко используются не только научные знания, но и передовой опыт учителей, полученный в условиях многолетней работы в профильных классах МОУ «Лицей № 21». Практическим результатом освоения Программы является реальный образовательный продукт в форме проекта авторского элективного курса. Не менее важным «практическим выходом» можно считать опыт творческой деятельности и профессионально-личностного саморазвития педагогов лицея. В частности, по итогам этой работы изданы и получили высокий общественно-педагогический резонанс научно-методические рекомендации «Опытно-экспериментальная работа МОУ «Лицей № 21» по проблеме «Проектирование содержания элективных курсов» (Проектирование элективных курсов в профильном обучении: Научно-методические материалы. – Часть 1. Авторские элективные курсы учителей МОУ «Лицей № 21»: Практические материалы. Часть 2. – Курск: МУ «Научно-методический центр города Курска, 2007). В ходе опытно-экспериментальной работы по личностно ориентированному проектированию элективных

курсов в лицее мы пришли к пониманию необходимости создания следующих документов: технологической карты личностно ориентированного проектирования содержания элективных курсов; общешкольных Требований к минимуму содержания элективных курсов и уровню их освоения обучающимися в профильных классах; утверждению «Положения о порядке разработки и требованиях к структуре, содержанию и оформлению УМК (учебно-методического комплекса) элективного курса».

Что же представляют собой эти документы? Каким образом они помогают учителю выстроить содержание, логику, способы и условия реализации проектируемого элективного курса? Технологическая карта личностно ориентированного проектирования элективных курсов дает возможность педагогу представить последовательность действий в разработке содержания, по сути дела авторских курсов, направленных на развитие личности лицеиста. К тому же вышеназванная технологическая карта служит профессиональному росту педагогов-проектировщиков. Одним из важнейших документов лицея, принятым педагогическим советом, являются Требования к минимуму содержания элективных курсов в лицее и уровню их освоения лицеистами. Этот документ выступает своего рода нормой процесса проектирования содержания элективных курсов. Требования являются образовательным продуктом коллективной мыследеятельности различных служб лицея: административной, методической, психологической, экспериментально-исследовательской; учитывают ведущие идеи Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года и Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования; ориентированы на цели, определенные в Федеральном компоненте государственного стандарта общего образования, соответствуют целям профильного обучения и сориентированы на компетентностную модель подготовки выпускника профильного класса. Замысел создания Требований к минимуму содержания и уровню освоения во многом связан с идеями личностно ориентированного образования, взаимообогащения педагога и ученика в процессе проектирования элективного курса, формирования опыта личностного саморазвития учителя и ученика. Развивающий эффект технологии личностно ориентированного проектирования содержания элективных курсов достигается прежде всего посредством перевода учителя и учащихся профильных классов в позицию активно действующих субъектов. Идея Требований связана с потребностью не только в развитии своей профессионально-личностной культуры, но и в культурном обогащении своей профессии, так как «материализованным» продуктом саморазвития педагога становятся авторские программы элективных курсов, разработанные в ходе реализации внутришкольной Программы повышения квалификации.

«Положение о порядке разработки и требованиях к структуре, содержанию и оформлению УМК (учебно-методического комплекса) элективного курса» устанавливает порядок разработки, требования к структуре, содержанию и оформлению, а также процедуру утверждения образовательных программ элективных курсов. Проект УМК элективного курса – это оформленный комплекс инновационных идей в отношении определения и формирования системы знаний, умений, навыков выпускника школы, развития опыта его творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к людям, миру, образованию.

В структуру УМК по элективному курсу входят: образовательная программа; учебные, методические пособия (литература для преподавателя, литература для ученика, дополнительная литература, электронные издания, Интернет-ресурсы); тексты информационных материалов для лекций, семинаров, самостоятельной работы обучающихся; каталог заданий для самостоятельной работы и методические рекомендации по их выполнению; индивидуальные и дифференцированные задания, в том числе задания в тестовой форме; тематика реферативных работ (проектов); программы выполнения проектной и научно-исследовательской деятельности, методические рекомендации по ее организации; образцы проектных и научно-исследовательских работ; программы учебных практик.

Цель педагогического проектирования мы понимаем как мотивирован-ный, целенаправленный способ изменения и преобразования конкретной педа-гогической действительности, исходя из субъектного опыта и перспектив раз-вития личности, в системе существующих социокультурных условий. Результаты педагогического проектирования содержания элективных курсов мы видим в первую очередь в качественных изменениях личностного саморазвития обучающихся и

обучающих, в повышении уровня сформированности различных компетенций (социокультурных, информационных, исследовательских и др.); системном построении взаимосвязи процессов развития, учения и обуче-ния. Когда проект «пережит» автором, «очеловечен», тогда он является источником профессионального роста учителя и развития личности ученика. Именно поэтому мы воспринимаем проектную деятельность, с одной стороны, как механизм профессионального роста учителя, а с другой – как личностное развитие ученика.

Технология проектирования содержания элективных курсов для профиль-ного обучения призвана упорядочить процесс создания образовательных про-грамм, учебных пособий элективных курсов, способствовать обеспечению ка-чества профильного обучения. Она особенно востребована в связи задачами обновления школьного образования, массовым введением профильного обучения в школе. Эффективность проектирования содержания элективных курсов в профильном образовании может быть обеспечена, если процесс проектирования осуществляется на личностно ориентированной основе, в условиях субъект-субъектных отношений; основой проектирования выступает технологическая модель проектирования содержания элективных курсов; обеспечена поэтапность проектирования, предполагающая оптимальную подготовительную работу (анализ объекта проектирования, выбор формы проектирования, теоретическое, методическое, пространственно-техническое, правовое обеспечение проектирования), проверка качества проекта. Этот процесс следует рассматривать одновременно как нормативный (т.е. регламентированный, имеющий свои теории, принципы, логику, этапы, формы, приемы осуществления) и творческий (т.е. осуществляемый в логике педагогического творчества, педагогического искусства, результатом которого является авторский элективный курс).

Главная цель наших исследований – выработать определенный механизм, методический аппарат для самостоятельного творческого проектирования элективных курсов. Педагог, принимающий идею личностно ориентированного проектирования элективных курсов, должен занять позицию проектировщика, автора, творца с целью создания обучающимися собственной образовательной траектории, направленной на саморазвитие, самосовершенствование, самомоделирование. В силу этого учитель профильного класса призван владеть искусством и наукой оказания педагогической помощи в «выращивании» у старшеклас-сника качеств авторов-проектировщиков своего образовательного пространства. Это связано с приобретением опыта профессионально-личностной рефлексии, построения траектории саморазвития и др. Учитель про-фильного класса призван оказать помощь в определении параметров обучения и поиске информации, в выявлении субъектного опыта обучающегося и его ис-пользовании в процессе обучения, в выявлении образовательных потребностей и определении цели обучения, в отборе содержания обучения, в организации процесса самообучения. Через систему внутришкольного повышения квалификации, осуществляемую по программе «Личностно ориентированное проектирование элективных курсов», мы работали над формированием проектировочной компетенции создателя авторских элективных курсов, старались донести до обучающихся педагогов мысль о том, что элективный курс должен быть актуален для профиля; должен служить подготовке обучающегося по определенному профилю; цели элективного курса должны быть соотнесены с целями профиля и служить углублению профиля; тематика элективного курса должна определяться своеобразием профиля.

Спектр элективных курсов, подготовленных педагогами лицея, разнообразен по своей тематике и функциональной направленности. Они служат развитию общеучебных умений, навыков и способов деятельности («Я – слушатель и читатель. Технология формирования правильной стратегии и тактики в работе с текстом» – Колесникова Е.В, «Речетворчество учащихся» – Елагина Н.И., «Первые шаги в науке. Учебно-исследовательская работа старшеклассника» – Сабынина О.И.); формированию духовности и культуры, вхождению в мир искусства и наук («Литература и театр – язык разных видов искусства» – Борисенко В.В., «Заочные экскурсии по музеям мира» – Давыдова О.И., «Апокрифы и евангельские притчи в русской литературе 19-20 веков» – Емельянова Л.Н., «Математика и искусство» – Малахова Л.А., «Народные промыслы Курского края» – Чернышева Р.В.); углублению знаний по математике, информатике, биологии («На пути к олимпиаде» – Трубникова Л.Н., «Математичес-

кая статистика для школьников» – Кузьмина В.Л., «Создание презентаций с помощью Microsoft Power Point» – Кузьмина В.Л., «Генетика человека» – Кипа Л.С); повышению адаптивных способностей к современным рыночным условиям, расширению лингвистического кругозора по иностранным языкам («Мир английской классической литературы» – Аксентьева С.В., «Портфолио бизнесмена» – Евланова О.В., «Профориентация: психологическая готовность к выбору профиля» – Орлова С.А.).

Прокомментируем программы некоторых авторских курсов. Программа элективного курса «Литература и театр – язык разных видов искусства» (гуманитарный профиль) построена на принципах «искусства переживания». Борисенко В.В. готовит с учащимися литературные спектакли, развивает творческое мышление учащихся, использует межпредметные связи (музыка, хореография, изобразительное искусство), формирует культуру сравнительного анализа, ассоциативных связей, диалога с книгой, писателем. Тренинги по актерской технике, развитие ораторских умений, создание сценариев, работа над вокалом и хореографией, эвристические пробы в создании авторских текстов – вот далеко не полный перечень форм работы, предлагаемый учащимся на элективном курсе. Примеры заданий для самостоятельной работы также говорят о творческой направленности учителя и учащихся: создать сценический этюд по заданной теме, подготовить для исполнения музыкальное произведение на слова М.Ю. Лермонтова, создать танцевальный этюд, передающий настроение музыкально – поэтического произведения И. Талькова, подобрать музыкальные иллюстрации к сценическим этюдам, отразить в пластической миниатюре встречу героев юмористического рассказа А.П. Чехова.

На элективном курсе «Народные промыслы Курского края» Р.В. Чернышева умело направляет учащихся (гуманитарный профиль) сочетать чтение произведений Е.И. Носова с изучением фольклорных традиций родного края. Новые для лицеистов фольклорные явления требуют объяснений, проникновения в смысл и назначение и, следовательно, учат умению добывать знания самостоятельно, обращаясь ко всем возможным источникам информации. Пристальное внимание к каждому диалектному слову превращается в мини-спектакль, где ученики представляют домашнюю утварь, рушники, многослойную женскую одежду, костяные гребешки, чудо-ковры и диковинные игрушки из глины в словесных, музыкальных и цветовых образах. Курс предназначен для учащихся, ориентированных на профессию журналиста, историка, филолога, археолога, фольклориста, что и определяет конечный образовательный продукт: фотоальбом «Народная игрушка», «Костюм русской крестьянки»; видеофильм «Ни в сказке сказать, ни пером описать», «Я там был и вам советую»; эссе «Роль экскурсии в процессе познания» и др.

Все педагоги-проектировщики элективных курсов отмечают, что специальное обучение по образовательной программе «Личностно ориентированное проектирование содержания элективных курсов» позволило им «разобраться в целом ряде проблем в области профильного обучения», «обеспечило возможность чувствовать себя уверенно в условиях профильного обучения», «быть конкурентоспособным профессионалом в рыночных отношениях современной школы» и др. На вопрос о том, какие качества личности необходимы для проектирования элективных курсов, как наиболее важные были указаны такие качества педагога, как интерес к новому, научное мышление, стремление к профессиональному росту, демократичный стиль общения с учениками. Педагоги, создающие элективные курсы, отмечают сложность проектировочной деятельности, ее «немассовость», даже ее исключительный характер.

Психологическая служба лицея диагностировала, что одним из показателей удовлетворенности родителей и учащихся жизнедеятельностью лицея стали элективные курсы. Родители положительно оценивают помощь педагогов в воспитании у детей способности к решению жизненных проблем. По их мнению, посещение элективных курсов помогает старшеклассникам поверить в свои силы, правильно общаться со сверстниками и взрослыми, решать жизненные проблемы и преодолевать трудности.

Увеличилось и число учащихся, отметивших, что они идут в лицей с радостью. Ребята считают, что элективные курсы «по-настоящему готовят их к самостоятельной жизни», «на таких уроках созданы все условия для развития способностей каждого из нас». Таким образом, введение личностно ориентированных авторских элективных курсов вызвало высокую степень удовлетворен-

ности учащихся, педагогов и родителей образовательным процессом и его результатами, что привело к повышению качества образования в лицее, расширению возможностей социализации учащихся, обеспечению преемственности между общим и профессиональным образованием.

Е.В. Проничева

УРОВНИ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

В рамках модернизации образования большее внимание стали уделять организации контроля и оценки. Множество публикаций по данной тематике свидетельствует об актуальности данной проблемы, о наличии интереса в учительской среде к этому вопросу. Но, к сожалению, не всегда учителю-практику можно найти ответы на интересующие его вопросы, наоборот, каждая статья или книга ставит учителя в «тупик», поскольку у него возникает новый ряд вопросов, на порядок больший предыдущего. Изучая и анализируя теоретические аспекты и накопленный практический опыт по данной проблеме, мы понимаем, что формирование контрольно-оценочной самостоятельности младшего школьника является одной из важнейших задач современной начальной школы.

Безусловно, в первую очередь учителю необходимо определить степень своей готовности к участию в решении данной проблемы. Речь идет о компетентности педагога по формированию контрольно-оценочных действий младшего школьника, а для этого следует ответить себе на ряд вопросов:

– Знаю ли я положительные и отрицательные стороны сложившейся системы контроля и оценки?

– Понимаю ли я, почему есть необходимость ее преобразования?

– Имею ли я достаточно знаний по данному вопросу?

– С чего лучше начать, и что мне в этом может помочь?

– Как лучше организовать свою деятельность, чтобы она имела успех и определенно значимый результат в рамках конкретного класса?

– Хочу ли я заниматься данным вопросом?

Не будем останавливаться на позитивных и негативных сторонах существующей системы контроля и оценки, поскольку ключевые моменты данного вопроса обсуждались уже не раз. О том, что данная тематика актуальна, свидетельствуют многочисленные публикации о попытках модернизации образования в контрольно-оценочном аспекте как на уровне школ, так и на уровне обобщения опыта отдельных учителей.

Впервые понятие «**контрольно-оценочная самостоятельность**» использует А.Б. Воронцов в своей статье «Проблемы постепенного перехода на безотметочное обучение в начальной школе». «Школа отвечает за одну, но чрезвычайно существенную грань воспитания детской самостоятельности: средствами обучения мы должны вырастить в школьниках такую учебную самостоятельность, как желания, умения и способности расширять свои знания (самообразовываться) по собственной инициативе. Следовательно, проблему учебной самостоятельности нельзя рассматривать только в контексте начальной школы - это проблемы всего периода обучения школьника. Однако от того, как будут заложены основы этой самостоятельности в младшем возрасте, будет зависеть выполнение этой задачи в основной школе» [1, с. 16]. Проблема формирования контрольно-оценочной самостоятельности младшего школьника рассматривается им как условие развития основ учебной самостоятельности школьников (основ умения учиться).

Что же такое «**контрольно-оценочная самосто-**

© Е.В. Проничева, 2008

ятельность»? Какова ее структура? По каким критериям отслеживать успешность или неуспешность процесса формирования контрольно-оценочной самостоятельности? Возможные предполагаемые уровни, которых могут достигать учащиеся в процессе формирования контрольно-оценочной самостоятельности?

Ранее мы уже сформулировали рабочее определение понятия «**контрольно-оценочная самостоятельность» – это готовность личности к инициативным, осознанным, ответственным действиям по осуществлению контроля и оценки своей деятельности,** а также определили возможный перечень **критериев сформированности «контрольно-оценочной самостоятельности»:**

– инициативность (готовность учащегося выполнять действия по самоконтролю и самооценке без побуждения извне);

– оперативность (знание всех видов контроля и оценки, умения и навыки по их использованию, в случае необходимости);

– осознанность (самостоятельный выбор способов самоконтроля и самооценки деятельности, ответ на вопросы: «Зачем и как делать?», «Правильно ли это делается?»);

– систематичность (как постоянство проявления).

Попытаемся ответить на следующий интересующий нас вопрос. Что же может служить основанием для определения уровней контрольно-оценочной самостоятельности младшего школьника? Сколько должно быть уровней и каковы их показатели? Попробуем поразмышлять.

Сегодня мы можем встретить самостоятельно существующие понятия контроля и оценки, уровни их сформированности, рекомендации по их формированию. Что же касается «контрольно-оценочной самостоятельности», то в «Педагогической технологии контроля и оценки учебной деятельности» А.Б. Воронцова мы найдем лишь этапы формирования « контрольно-оценочной самостоятельности» младших школьников, которые не дают четкого представления о сущности данного понятия [2, с. 69]. Поэтому можно предположить, что речь идет о формировании контрольно-оценочных действий у учащихся, а не о «контрольно-оценочной самостоятельности» как высшей ступени сформированности данных умений.

Понятие « контрольно-оценочная самостоятельность» включает в себя понятия: «контроль», «оценка», «самостоятельность». Поэтому вполне логично предположить, что именно они могут стать основанием для определения уровней контрольно-оценочной самостоятельности.

Возьмем в качестве основы для определения уровней контрольно-оценочной самостоятельности уровни сформированности действия контроля и действия оценки Г.В. Репкиной и Е.В. Заики [5, с. 29].

В этом случае уровней контрольно-оценочной самостоятельности младшего школьника будет 6, так как Г.В. Репкина и Е.В. Заика выделяют 6 уровней сформированности любого компонента учебной деятельности. Предполагаемый вариант уровней может выглядеть следующим образом:

Уровни контрольно-оценочной самостоятельности

младшего школьника

1 уровень – ученик не осознает необходимость в действиях самоконтроля и самооценки, не осуществляет их даже по просьбе учителя.

2 уровень – ученик осуществляет действия самоконтроля и самооценки неосознанно, механически повторяя действия за учителем.

3 уровень – ученик самостоятельно и осознанно осуществляет действия самоконтроля и самооценки лишь при выполнении знакомых действий, при выполнении незнакомых действий процессуальный контроль затруднен.

4 уровень – ученик самостоятельно осуществляет контроль за результатом и процессом деятельности, практически не допуская ошибок, самостоятельно и содержательно может оценить свои действия, но прогностическая оценка своих возможностей при решении задач строится лишь на внешних признаках задачи, а не ее структуре.

5 уровень – ученик при переносе уже известных способов деятельности в новые условия лишь с помощью учителя может обнаружить несоответствие в способах деятельности и дать прогностическую оценку возможности решения задачи с учетом ее коррекции, самостоятельно пытается внести коррективы в план действий.

6 уровень – ученик владеет рефлексивным самоконтролем и адекватной прогностической самооценкой.

Другим основанием для определения уровней контрольно-оценочной самостоятельности младшего школьника могут служить уровни самостоятельности младшего школьника, предло-

женные М.К. Чугреевой [6, с. 14].

Теперь уровней контрольно-оценочной самостоятельности младшего школьника будет уже пять. Ориентировочно они выглядят следующим образом:

Уровни контрольно-оценочной самостоятельности младшего школьника

1уровень – ученик не умеет и не испытывает потребности в контроле и оценке своих действий, даже по просьбе учителя.

2уровень – ученик выполняет действия по осуществлению контрольно-оценочной деятельности под руководством учителя.

3 уровень – ученик выполняет действия по контрольно-оценочной деятельности под ослабленным контролем учителя.

4 уровень – ученик самостоятельно осуществляет действия контроля и оценки в присутствии учителя , вмешательство учителя в случае крайней необходимости.

5 уровень – самостоятельное выполнение действий контроля и оценки, со стороны учителя итоговый контроль.

Также мы можем воспользоваться «Сводной картой состояния мотивации учения и хода ее формирования» А.К. Марковой, где она выделяет 4 уровня умения школьника учиться [4, с. 192].

Эта карта позволяет нам выделить 4 уровня контрольно-оценочной самостоятельности младшего школьника. Они могут выглядеть примерно так:

Уровни контрольно-оценочной самостоятельности младшего школьника

1 уровень – ученик не умеет и не испытывает потребности в контроле и оценке своих действий даже по просьбе учителя.

2 уровень – ученик фиксирует факт расхождения результата и образца; заметив ошибку, не может обосновать своих действий, по просьбе учителя пытается оценить свои действия, но ориентируется не на содержание, а на внешние особенности решения задач.

3 уровень – ученик ориентируется на усвоенную схему действий и успешно соотносит с ней процесс решения задачи, почти не допуская ошибок, ошибки исправляет самостоятельно, аргументированно оценивает свои решенные задачи.

4 уровень – испытывает потребность в систематическом, пошаговом самоконтроле, адекватная самооценка.

Таким образом, мы видим, что количество уровней может варьироваться. Сходным элементом всех вариантов является наличие 3 этапов:

1 этап: максимальное присутствие учителя в процессе формирования действий самоконтроля и самооценки учащихся (учитель-организатор);

2 этап: этап сопричастности учителя в этом процессе (учитель-соучастник);

3 этап: отсутствие учителя в действиях самоконтроля и самооценки учащихся (учитель-наблюдатель).

В зависимости от того, насколько шагов мы разобьем 2-й этап, получается разное количество уровней контрольно-оценочной самостоятельности. Главное- отразить в них 2 параметра: степень и долю участия учащихся на каждом уровне и степень присутствия, сопричастности или отсутствия учителя в процессе формирования самоконтроля и самооценки учащихся на каждом уровне.

Мы предлагаем в качестве основы взять предложенные нами критерии сформированности контрольно-оценочной самостоятельности и уровни умения школьника учиться А.К. Марковой. В результате мы выходим на 4 уровня

Немаловажный аспект – это роль учителя на каждом этапе формирования контрольно-оценочной самостоятельности, его мы тоже попытались отразить в таблице. Рассматривая эти таблицы вместе, мы можем использовать их и в качестве вспомогательного материала при диагностике уровня сформированности контрольно-оценочной самостоятельности, и в качестве плана действий, своеобразных этапов работы учителя по формированию контрольно-оценочной самостоятельности младшего школьника.

Если учитель осознает, на каком уровне находятся его подопечные, он вовремя может скорректировать, спланировать и организовать работу по формированию контрольно-оценочной самостоятельности младшего школьника.

Библиографический список

1. *Воронцов А.Б.* Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности (система Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова). – М.: Издатель Рассказов А.И., 2002.

2. *Воронцов А.Б.* Проблемы постепенного перехода на безотметочное обучение в начальной школе // Начальное образование-2003. – № 1.

3. *Каминская М.В.* Методика экспертной оценки диалогического взаимодействия учителя и уче-

Уровни контрольно-оценочной самостоятельности младшего школьника

Уровни	Инициативность	Оперативность	Осознанность	Систематичность
1уровень	пассивен; отсутствие интереса к процессу и результату действий контроля и оценки	не знает и не владеет способами самоконтроля и самооценки	не осознает необходимости контрольно-оценочных действий; неадекватные само-оценка и самоконтроль	не осуществляет действия контроля и оценки
2 уровень	неустойчивый интерес к внешним результатам действий контроля и оценки; пассивен в новых условиях и ситуациях	выполняет отдельные действия по самоконтролю и самооценке по инструкции и образцу под руководством учителя	осознает необходимость проверки результата с точки зрения правильности, не умеет просить помощи в выборе способов самоконтроля и самооценки	периодически осуществляет самоконтроль и самооцен-ку , но лишь значимых для него видов деятельности
3 уровень	испытывает интерес к результату действий контроля и оценки, восприимчив к усвоению новых способов самоконтроля и самооценки	выполнение действий процессуального контроля и оценки под контролем учителя; самостоятельный итоговый контроль и оценка	осознает необходимость процессуального контроля; понимает необходимость использования разных форм контроля и оценки; при необходимости требует помощи у учителя	часто проверяет и оценивает без напоминания, используя разные формы самоконтроля и самооценки
4 уровень	устойчивая потребность к осуществлению разными способами действий контроля и оценки, инициативен, восприимчив к новым способам контрольно-оценочных действий	самостоятельный прогностический, процессуальный и итоговый контроль и оценка во всех видах деятельности, адекватная самооценка	самостоятельный выбор рациональных видов и приемов контрольно-оценочной деятельности, готовность просить и принять помощь со стороны	систематически проверяет и оценивает себя, действия самоконтроля и само-оценки становятся неотъемлемой частью любой деятельности

ника на уроке развивающего обучения // Вестник образования России. – 2004. – № 11.

4. *Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б.* Формирование мотивации учения. – М.:Просвещение, 1990.

5. *Репкина Г.В., Заика Е.В.* Оценка уровня сформированности учебной деятельности. В помощь учителю начальных классов. – Томск: Пеленг, 1993.

6. *Чугреева М.К.* Развитие самостоятельности // Начальное образование. – 2006. – № 2.

Степень участия учителя в формировании контрольно-оценочной самостоятельности младшего школьника

Уровни	Инициативность	Оперативность	Осознанность	Систематичность
1 уровень	мотивирует деятельность учащихся; побуждает к действиям контроля и оценки	организует пошаговые самоконтроль и самооценку, управляет ими на всех этапах деятельности, предлагает готовые образцы	определяет и объясняет цель контроля и оценки учащимся	постоянно напоминает и организует контроль и оценку на всех этапах деятельности
2 уровень	постепенная передача учащимся инициативы по осуществлению действий контроля и оценки (под усиленным, пошаговым контролем учителя)	организует деятельность учащихся по формированию у них умений использовать различные виды самоконтроля и самооценки, привлекает к составлению инструкций и критериев	руководит деятельностью учащихся, направленной на осознание зависимости результата от способов деятельности	создает ситуации, провоцирующие на необходимость действий самоконтроля и самооценки под контролем учителя
3 уровень	побуждение к осуществлению действий самоконтроля и самооценки только в случае необходимости	создает условия для сопоставления, выбора и применения контрольно-оценочных действий, консультирует учащихся по мере поступления просьб	побуждает учащихся к обоснованию действий контроля, совместно созданных критериев оценки	периодически напоминает о необходимости действий самоконтроля и самооценки, предлагает новые рациональные, творческие способы контрольно-оценочной деятельности
4 уровень	наблюдатель, консультант, эксперт, помощник в случае самостоятельной просьбы учащихся, провоцирует на творческое использование новых видов контрольно-оценочных действий*[3,с.45]			

Ю.А. Шуклина

ИНТУИТИВНАЯ И ЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Эффективность обучения математике во многом зависит от оптимального соотношения интуитивных и логических рассуждений в познавательной деятельности учащихся.

Современная образовательная система претерпевает существенные изменения, связанные с изменившимися целями общества в области образования. В центре учебного процесса оказывается личность обучающегося. Требованием времени является получение творческой личности, формирование и развитие которой происходит на протяжении всех лет обучения.

Обучение математике способствует интеллектуальному развитию школьников, предполагающему ясность и точность мысли, критичность и гибкость мышления, развитую интуицию, логику, пространственные представления, опыт творческой деятельности. Эффективность обучения математике во многом зависит от оптимального соотношения интуитивных и логических рассуждений в познавательной деятельности учащихся. «Именно эта человеческая, то есть природой и историей человека обусловленная общность точного и неточного, рационального и иррационального, единство знания и сознания ... позволяет надеяться на успех гуманизации технических умов с помощью гуманитаризации их образования... Отсутствие точных определений и жесткого алгоритма исследований не слабость, а специфическая сила гуманитарного творчества, присущая на самом деле в какой-то мере ... и точным наукам, где существует система аксиом... У истоков точного знания всегда лежит нечто неточное» [2].

Отмечая, что непосредственность интуитивного знания означает, что в его получении отсутствует последовательность логических операций, исследователи пришли к заключению, что логический вывод не исчерпывает всего арсенала познавательных средств, имеющихся в распоряжении исследователя. Конечно, одной логикой обойтись нельзя, необходима интуиция. Рассмотрим следующие утверждения.

1. Две величины, равные третьей, равны между собой.

2. Пусть теорема равна для $n=1$, и верно, что если она верна для n, то верна и для $n+1$. Тогда теорема верна для всех целых чисел.

3. Если точка C лежит на прямой между точками A и B, а точка D лежит между точками A и C, то точка D лежит между точками A и B.

4. Через две точки можно провести только одну прямую.

Все четыре высказывания являются аксиомами и должны быть приписаны интуиции. Но первое высказывание есть выражение формального логического закона (если заранее определено понятие равенства). Второе есть выражение метода математической индукции. Третье есть апелляция к геометрической или пространственной интуиции и к интуитивно понимаемому отношению «между», а четвертое высказывание есть фактически скрытое определение прямой. Иначе говоря, интуиция не есть обязательно свидетельство чувств человека.

Эвристическую роль интуиции показал М. Клайн. Он говорит о том, что интуитивная составляющая существует не только в процессе познания математики, но и в самой структуре математики. Он подчеркивает, что попытка строгого логического обоснования основ математики, предпринятая в конце XIX века, не привела к изменениям положений математики, полученных интуитивным путем: «В целом это означало, что в основе математики лежит не логика, а здравый смысл и интуиция. Строгость, по выражению Ж. Адамара, лишь освещает то, что завоевано интуицией». Такое понимание М. Клайном роли интуитивной составляющей в обучении означает, в дидактическом смысле, что «знание достигается интуитивно», а логика при этом играет подчиненную роль: «с помощью интуиции учащий-

© Ю.А. Шуклина, 2008

ся должен «прилететь» к заключению ... и только тогда он может прибегнуть к логике, чтобы обозреть общий путь, ведущий к цели. Если эта мысль правильна, то интуитивный подход должен быть первичным при введении в новый материал на всех уровнях» [3].

На современном этапе развития науки можно утверждать, что попытки изгнания интуиции из структуры математики как со стороны логицистов, так и со стороны формалистов, не удались. Кроме того, анализируя литературу, можно отметить, что логические и интуитивные методы решают определенные задачи только во взаимодействии, как в самой математике, так и в процессе ее познания. Сознательное усилие и логическое продумывание задачи по истечении времени дают возможность проявиться интуиции.

В результате решения задач происходит, часто неосознаваемое, накопление опыта, который в дальнейшем дает возможность решать задачи довольно сложного уровня.

Одним из условий проявления интуиции является наличие «подсказки», которая является существенной, если исходит из той же области знаний, что и решаемая проблема. На таких «подсказках» построен процесс обучения математике у талантливых педагогов. Они не рассказывают учащимся доказательства тех или иных фактов, а основывают все на некоторых ключевых задачах, которые школьники решают сами с помощью умело выстроенных «подсказок».

Проиллюстрируем сказанное. Пусть учащимся предлагается следующая задача. Расставьте в комнате 10 стульев так, чтобы у каждой стены стульев стояло поровну. Школьники сразу не видят решения этой задачи, поэтому целесообразно сформулировать для них несколько подводящих задач.

1. Расставить 4 стула так, чтобы у каждой стены стояло по одному стулу.

2. Расставить 4 стула так, чтобы у каждой стены стояло по 2 стула.

3. Расставить 4 стула так, чтобы у одной стены стояло два стула, а у остальных - по одному.

4. Расставить 5 стульев так, чтобы у каждой стены стояло по два стула.

5. Расставьте 8 стульев так, чтобы у каждой стены стояло по 3 стула.

После решения 1 и 2 задач учащимся вполне доступно решение задачи 3, которая является ключевой. Ее решение приводит к качественно новой идее в расстановке стульев; используя ее, школьники решают 4 и 5 задачи и, в итоге, справляются с первоначальной задачей. При решении можно предложить учащимся изобразить комнату в виде прямоугольника, а стулья – в виде квадратов [1].

После первого периода бессознательной работы мозга следует второй период сознательного труда. Интуиция носит вероятностный характер, и для человека это означает, что на основе интуиции есть возможность получить как истинное знание, так и ошибочное. «Интуиции бывает достаточно для усмотрения истины, но ее недостаточно, чтобы убедить в этой истине других и самого себя. Для этого необходимо доказательство» [4]. Доказательство должно быть проведено на строгом логическом уровне, и без этого доказательства никто не сможет оценить правильность интуитивной гипотезы. Иначе говоря, от интуитивных идей получишь не ответ, а только исходную точку для подобных вычислений, а сами вычисления приходится проводить во время второго периода сознательной деятельности. Именно в этот период проверятся интуитивные идеи и делаются из них выводы. Этот процесс происходит на основе современной логики, поэтому он достаточно сложен и требует повышенного внимания, участия воли, дисциплины, а, следовательно, может происходить только при участии сознания. В этом периоде математического творчества должна превалировать работа аналитическо-логического мышления, и это даже более важно, чем в первом периоде, где абсолютная строгость не обязательна, и, даже более того, не может быть достигнута.

Материалы, в которых содержится анализ ошибок, допускаемых при поступлении в вузы, показывают, что учащиеся часто не обосновывают свои догадки, например, по построению или утверждению некоторых геометрических положений необходимыми логическими рассуждениями. Из-за этого интуитивные ошибки остаются незамеченными, не вырабатывается критическое отношение к интуитивным рассуждениям. Необходимо создавать проблемные ситуации на основе обострения противоречия между интуитивным представлением учащихся и логически обоснованной сущностью. Нередко учителя не дают высказать учащимся свою интуитивную гипотезу, обращая внимание на необходимость логи-

ческого обоснования, и лишаются возможности заострить противоречие в сознании учащихся. В этой ситуации ученик должен осознать противоположные стороны противоречия, чтобы оно было разрешено его собственными силами. Только в этом случае может быть вызвано новое интуитивное представление, которое уже не будет противоречить правильному логическому выводу.

Часто ошибки, допущенные интуитивно, например, при построении чертежа, могут быть выявлены при решении задачи, когда полученные результаты приходят в противоречие с условием задачи, с чертежом и т.д. Например, если длина отрезка *EO* (рис. 1) обозначена через *x* и в результате решения задачи получилось, что $x=0$, то это говорит о том, что отрезки *SE* и *SO* совпадают.

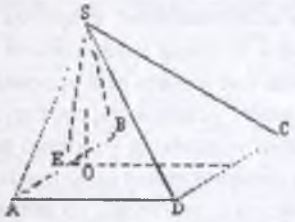


Рис.1

Если по условию отрезок *SO* – высота пирамиды, то это означает, что высота проведена неправильно (в этом случае грань *ASB* окажется перпендикулярной к основанию). Также учащимся важно знать, где и как искать ошибки, если длина некоторого отрезка при решении задачи оказалась равной отрицательному числу (в этом случае необходимо обратить внимание на значения углов). Таким образом, при выяснении соотношения интуиции и логики в процессе доказательств математических утверждений необходимо взаимодействие логических и интуитивных методов рассуждения.

Математика может развиваться только при условии единства интуитивного и логического. Ведь даже интуиция может быть основана только на логике, и без первого этапа сознательной логической деятельности не состоится акт интуиции, в то же время чистый логик не смог бы ничего творить в силу отсутствия в его выкладках творческой силы, без которой они сводятся к тавтологии.

Библиографический список

1. *Аммосова Н.В.* Развитие творческой личности школьника при обучении математике. Учебное пособие. – Астрахань, 2006. –С. 9–10.

2. *Карлов Н.В.* Полемические заметки о науке в наше время // Свободная мысль. – 1991. – № 16.

3. *Клайн М.* Логика против педагогики: Пер. с англ. / М. Клайн // Математика: Проблемы преподавания математики в вузах. – М. – 1973. – Вып. 3. – С. 46–60.

4. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред. Л.Ф. Ильичев и др. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

М.И. Зайкин, А.В. Пчелин

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ВЕРБАЛЬНЫХ, ГРАФИЧЕСКИХ И СИМВОЛИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК СЮЖЕТНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Анализируются функции сюжетных математических задач в образовательном процессе. Раскрывается значение образной базы в решении сюжетной задачи. Выделяются и описываются различные виды визуализаций, способствующих обогащению образной базы. Определяется роль и место визуализаций в структуре процесса решения сюжетных задач на движение. Характеризуется эвристическая направленность визуализационных процессов в решении задач.

Относясь к общенаучным понятиям, категория задачи выявляет свою значимость во многих междисциплинарных исследованиях, а общая теория задач становится сегодня самостоятельной областью научного знания.

© М.И. Зайкин, А.В. Пчелин, 2008

В математическом образовании задачи всегда занимали особое место. Пронизывая все основные компоненты методической системы, они придают этой системе многие интегративные качества, обеспечивающие целостность, преемственность и технологичность учебного процесса. В условиях новой образовательной парадигмы эффективность обучения математике, в конечном счете, определяется тем, какие именно задачи и в какой последовательности предлагались учащимся, какими способами они решались, и как велика была доля активности, самостоятельности ученика в процессе их решения.

Дидактические характеристики математических задач выкристаллизовывались на протяжении длительного исторического периода развития методической мысли, по-разному оценивались на различных этапах этого периода и по-разному выражались [4].

Сказанное в полной мере относится и к такому важному классу математических задач как *сюжетные*. Под сюжетной задачей, как известно, понимают задачу, в которой описан некоторый жизненный сюжет (явление, событие, процесс), с целью нахождения определенных количественных характеристик или значений [6]. Заметим, что в методической литературе наряду с термином сюжетные задачи употребляются и другие названия: текстовые, практические, аналитические (задачи на составление уравнений или систем уравнений), арифметические и т.д. [3; 6]. Нам представляется все же первый термин наиболее удачным, поскольку он выражает главное отличие таких задач от других математических задач, используемых в обучении.

Сюжетные задачи, выполняют в образовательном процессе разнообразные функции: познавательные, обучающие, развивающие, воспитывающие [4]. Исследователи справедливо отмечают, что им свойственна также и особая пропедевтическая функция, связанная с подготовкой к изучению других дисциплин, например, физики. А, кроме того, сюжеты, описываемые в этих задачах, имеют жизненный характер, и, стало быть, реализуют прикладную направленность обучения, осуществляют в известной мере социализацию обучаемых, готовя их к будущей профессиональной деятельности.

Образовательная практика свидетельствует, что сюжетные задачи неизменно вызывают трудности, как у учащихся общеобразовательных школ, так и у студентов средних и высших учебных заведений. Особенно это характерно для такого традиционно используемого в математической подготовке типа сюжетных задач как задачи на движение. Главная причина затруднений, по мнению большинства исследователей, заключается, прежде всего, в неумении анализировать условие задачи, в котором представлена ее сюжетная составляющая, описан процесс движения, охарактеризованы движущиеся объекты, заданы характеристики движения, указаны числовые значения. Так, Г.И. Богачева отмечает, что многие учащиеся затрудняются выделять из условия задачи величины, связанные какими-либо зависимостями. По мнению автора, это объясняется тем, что в одних случаях у учеников не сформировано представление о нужной зависимости, и они не могут по ее словесному описанию дать математическое истолкование; в других случаях представление о нужной зависимости у учеников есть, но они «не видят» ее в условии задачи. Учащиеся не могут установить, соответствует ли полученное ими уравнение условию решаемой задачи, а если обнаруживают несоответствие (например, с помощью учителя), то ищут ошибку только в уравнении: пытаются изменять знаки действия, которые используют при составлении уравнения, без учета соответствующей информации из задачи, т.е. рассматривают уравнение в отрыве от задачи [1].

Изучив условие сюжетной задачи на движение, учащиеся приступают ко второму этапу решения задачи – поиску способа решения. На этом этапе у многих обучаемых также возникают трудности, связанные с пониманием особенностей процесса движения, свойственного конкретной задаче, с учетом направления движения, отношений величин, характеризующих это движение. На это, в частности, указывают Л.И. Кузнецова и Е.Н-. Перевощикова [5]. А.Я. Цукарем подмечена еще одна трудность в решении сюжетных задач на движение, связанная с необходимостью представления условия задачи в знаково-символической форме, делающей его предельно понятным и способствующим нахождению способа решения задачи [8]. Н.Я. Виленкин и Л.Г. Петерсон, анализируя типичные трудности, возникающие у школьников при решении сюжетных задач на движение, закономерно приходят к выводу о том, что главная причина этих трудностей связана с тем, что у многих учащихся отсутствуют ясные пред-

ставления о происходящих при движении *изменениях* (*выделено нами – **авт.***) [2].

Анализируя и обобщая охарактеризованные выше трудности учащихся в решении сюжетных задач на движение, можно заметить, что для этих интеллектуальных затруднений не было бы основания, если бы учащиеся имели достаточно четкие и однозначные представления о *процессах движения, величинах, характеризующих это движение, зависимостях величин, их отношениях в заданных условиях.* Основная трудность решения задач на движение определяется необходимостью обращения к образной картине происходящего в сюжете. Ведь необходимые соотношения между величинами могут быть установлены лишь после того, когда на основе *словесного их описания*, изложенного в сюжете, в сознании обучаемого возникнет адекватное *образное представление о* происходящем в сюжете процессе, которое затем обретет соответствующее *символьно-числовое выражение.*

При этом последнее станет решающей моделью задачи только в том случае, если будет верно отражать специфику происходящего в сюжете. Как видим, словесное, образное и символическое переплетаются в процессе решения сюжетной задачи, и неполный учет хотя бы одного из этих аспектов пагубно сказывается на отыскании способа решения.

Подтверждением изложенному выше может послужить то обстоятельство, что многие исследователи настойчиво предлагают различные приемы более глубокого посвящения учащихся в сюжетную ситуацию, описанную в условии задачи [1; 2; 3; 5; 6]. Методической основой большинства таких приемов является наглядное представление процессов, описанных в сюжете.

Визуализация *процессов* и есть та наглядная первооснова, которая определяет взаимосвязи вербальных, графических и символических характеристик сюжетных задачах. В задачах на движение, например, она предполагает визуализацию *процесса движения*, включающего движущиеся объекты и среду, в которой движение осуществляется, а также условия (режим) движения. Визуализация процесса способствует целостности восприятия сюжета задачи, как необходимого условия для полноценного его понимания. Фактически, она обеспечивает основу *образной базы* решения такого типа задач. Задействованными в такой визуализации объектами могут стать: самолеты, поезда, катера, автомобили, пешеходы и т.п., а средой движения – воздушное пространство, автомагистрали, водная гладь озера или реки и т.п. Посредством такой визуализации реализуется принцип наглядности в обучении.

Однако простого «видения» процессов, охарактеризованных в сюжетах задач, для эффективного их решения недостаточно. Так, за движущимися объектами необходимо видеть величины, характеризующие само движение. Речь идет, прежде всего, о триаде: длинна (пройденный путь при движении), скорость движения и время движения. Нахождение способа решения сюжетной задачи практически невозможно без понимания сущности такого рода величин, их взаимосвязей друг с другом, природы этих взаимосвязей. На начальных этапах обучения, например, решению задач на движение должно стать «видимым» не только само движение, как происходящий процесс, но и взаимосвязь характеризующих его величин: изменение значений одних из них от изменения значений других. Это уже другого рода визуализация, ее можно назвать визуализацией *зависимостей величин.* Главное ее дидактическое назначение заключается в обеспечении понимания существа основного отношения, в котором находятся величины, фигурирующие в задачной ситуации, что помогает учащемуся разобраться в условии задачи и удерживать в памяти суть сюжетной ситуации, а также определять *стратегию* решения сюжетной задачи. В этом видится также еще одна попытка дальнейшего расширения образной базы решения сюжетной задачи.

Помимо процессов, описанных в сюжете, величин, характеризующих эти процессы, зависимостей величин, задающих основное отношение, в текстах сюжетных задач говорится и о других отношениях величин, без понимания которых найти решение не представляется возможным. В схематических записях условия задач, зачастую делается попытка наглядного выражение этих отношений, свойственных конкретно решаемой задачи. Не случайно в этой связи, многие методисты предлагают схематично изображать не только, а может быть даже не столько условие задачи, сколько саму задачную ситуацию, ее характерные особенности, применяя при этом своеобразный аппарат: отрезки, дуги, стрелки, точки, флажки и т.п. На это, в частности, обращает внимание А.Я. Цукарь [8], который, подвергая критике

предлагаемые отдельными авторами «немые» схематические записи, пытается наполнить их живым содержанием, свойственным конкретной задаче и способствующим поиску способа ее решения.

Фактически, речь идет о еще одном виде визуализации – визуализации *отношений величин*, описанных в сюжетах конкретных задач. Главное ее дидактическое назначение состоит в том, чтобы, отражая сюжетную специфику, проявляющуюся в отношениях величин, задействованных в процессах, определить *тактику* решения, выливающуюся, в конечном счете, в определенный способ решения.

В предложениях некоторых авторов просматриваются и более кардинальные решения проблемы визуализации в сюжетных задачах. Так, авторами школьных учебников математики Н.Я. - Виленкиным и Л.Г. Петерсон [2] предлагается особый методический подход, обеспечивающий организацию активного обучения в учащихся решению сюжетных задач на движение с помощью координатного луча. Суть его состоит в том, что особым образом визуализируя процесс движения, описанный в сюжете задачи, в точном соответствии с указанными количественными отношениями, решающий *видит* (находит) на создаваемой графической картине и само решение задачи, и его числовое выражение.

Такого рода методики специфическим образом синтезируя визуализацию вербальных, графических и символических характеристик сюжетных математических задач в образовательном процессе, позволяют непосредственно отыскивать *способ решения* задачи.

Охарактеризованные выше виды визуализаций в решении сюжетных задач (визуализация процессов, описанных в сюжете; визуализация зависимостей величин, характеризующих процессы; визуализация отношений величин, определяющих специфику процессов, описанных в конкретных задачных ситуациях, визуализация самого процесса решения сюжетной задачи) можно различать по ряду параметров: объекту наглядного представления, охвату сюжетных задач, роли в формировании образной картины сюжета, вкладу в отыскание решения задачи. Для визуализаций сюжетных задач на движение, характеристики этих параметров приведены в таблице 1.

Библиографический список

1. *Богачева Г.И.* К методике обучения школьников IV-V классов анализу текстовых задач // Математика в школе. – 1984.– №1. – С. 37–38.
2. *Виленкин Н.Я., Петерсон Л.Г.* Использование координатного луча для решения задач на движение // Математика в школе. – 1984.– №1. – С. 39–41.
3. *Демидова Т.Е., Тонких А.П.* Теория и практика решения текстовых задач: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центра «Академия», 2002. – 288 с.
4. *Зайкин М.И., Пчелин А.В.* Об изучении функциональной направленности сюжетных задач в профессиональной подготовке будущих учителей математики // Интеграционная стратегия становления профессионала в условиях многоуровнего образования: Сб. стат. Междунар. начно-практич. конф. Т. 2 – Котлас: СПГУВК, 2007. – С. 329–339.
5. Теоретические основы обучения математике в школе: Учебное пособие / Т.А. Иванова.
6. *Фридман Л.М.* Сюжетные задачи по математике. История, теория, методика. Учеб. пос. для учителей и студентов педвузов и колледжей. – М.: Школьная Пресса, 2002. – 208 с.
7. Хрестоматия по методике математики: Обучение через задачи / Сост. М.И. Зайкин, С.В. - Арюткина. – Арзамас: АГПИ, 2005. – 300 с.
8. *Цукарь А.Я.* Схематизация и моделирование при решении текстовых задач // Математика в школе. – 1998.– № 5. – С. 48–54.

Таблица 1

Характеристика основных видов визуализаций в сюжетных задачах на движение

№	Виды визуализаций	Объект наглядного представления	Охват задач	Роль в формировании образной базы сюжета задачи	Вклад в решение задачи
1.	Визуализация процесса движения	Изменение положения тела в среде движения	Для всего класса задач на движение	Общее представление о движении	Принятие задачи
2.	Визуализация зависимостей величин, характеризующих движение	Изменение значений одних величин при изменении других	Для отдельных типов задач на движение	Представление о зависимостях величин, характеризующих движение	Определение стратегии решения задачи
3.	Визуализация отношений величин, заданных условием задачи на движение	Взаимосвязь значений величин	Для любой конкретной задачи на движение	Представление о взаимосвязях величин, характеризующих движение в заданных условиях	Определение способа решения задачи
4.	Визуализация способа отыскания решения задачи на движение	Определение значений одних величин по значениям других	Для специальных задачи на движение	Представление о полной образной картине сюжета	Определение ответа на вопрос задачи

Ю.А. Межевова

РОЛЬ АНАЛИТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ РИСУЮЩЕГО В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИЗОБРАЖЕНИЮ НАТЮРМОРТА

Данная статья рассматривает проблему изменения концепции, стратегии и содержания образовательной программы обучения студентов художественно-изобразительным дисциплинам в соответствии со спецификой процессов восприятия и художественного творчества. Главной мыслью является то, что акцентирование внимания педагогов на формировании и развитии аналитических способностей будет способствовать успешному решению обозначенной проблемы

Вглядываясь в бессмертные шедевры мастеров изобразительного искусства, рассматривая холст, покрытый краской, или лист бумаги, заполненный линиями-штрихами, мы видим сцены из жизни людей настоящего или далекого прошлого, морские пейзажи или уголки русского леса, вкуснейшие яства или аскетично-строгие принадлежности крестьянского быта. Подобного рода превращение напоминает чудо. На самом деле в нем нет ничего чудесного: все дело в специфике художественного творчества, в основных характеристиках и особенностях процесса

© Ю.А. Межевова, 2008

создания любого изображения. В процессе рисования вообще, а особенно в процессе выполнения тех или иных учебных академических заданий учащимся постоянно приходится сталкиваться с необходимостью создания графического образа натуры (т.е. изображения), зрительное восприятие которого подобно зрительному восприятию самой натуры с той же точки зрения, с необходимостью изображать трехмерную действительность на двухмерной плоскости такой, какая она существует в природе и как мы ее воспринимаем. Без понимания всех тонкостей изобразительного творчества научить выполнять это «чудесное» преобразование практически невозможно.

Процесс воспроизведения всех характерных особенностей воспринимаемого человеком пространства на плоскости картины можно разделить на два последовательных этапа: оптико-геометрическое построение образа изображаемого (то есть его восприятие) и перенос последнего на плоскость картины. Остановимся отдельно на каждой из них.

Этап зрительного восприятия условно можно представить в виде схемы:

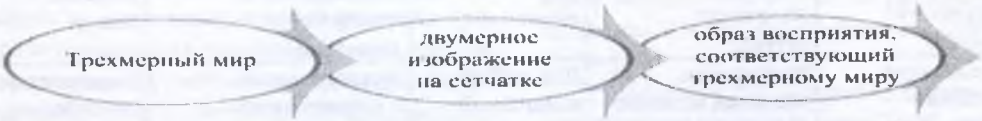


Схема 1. *Зрительное восприятие объектов окружающего мира*

Образование двумерного изображения на сетчатке (сетчатого образа) – процесс почти чисто физический, всецело зависящий от свойств наблюдаемых объектов и оптических характеристик глаза. Образование же в нашем сознании картины внешнего мира – результат сложной трансформации полученного сетчатого изображения нашей системой восприятия, то есть является чисто психическим процессом. Специфика восприятия как раз и состоит в присутствии сначала чисто физического (оптического) отражения внешнего мира, а затем – его психической обработки. Физиологическая составляющая процесса восприятия достаточно хорошо изучена и подробно описана в соответствующей литературе, ее функционирование достаточно логично и осуществляется в соответствии со строгими законами оптики. Психологическая же стадия этого процесса полностью субъективна и как раз заслуживает особого внимания с точки зрения изобразительного творчества. На этом этапе происходит анализ полученной зрительной информации и выделение наиболее характерных деталей, которые в конечном итоге и будут выражены тем или иным набором графических или живописных знаков.

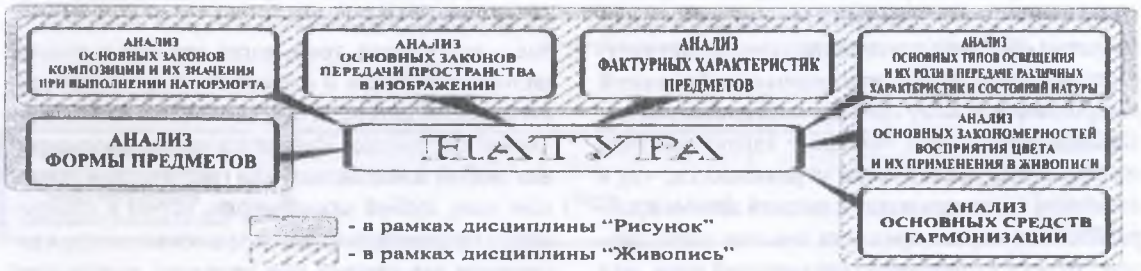
Как известно, глаз создает в мозге не готовую картинку, подобную фотографии, а совокупность кодированной информации о наблюдаемом объекте, в результате расшифровки и интерпретации которой формируется наше представление о видимом мире. При этом очень важно, что определенная ее часть будет отнесена мозгом к разряду нужной и полезной для создания представления об объекте, тогда как другая - второстепенной и несущественной. Таким образом, не одни только собственные характеристики объекта определяют то, как мы его видим.

Как правило, каждый из нас видит своим особым образом, субъективно отбирая те сведения, которые ожидает увидеть. Замечено, что существует зависимость между конституцией человека и теми художественными формами, которые он отмечает в увиденном и затем переносит на бумагу. Специфические для каждого человека пластика тела, внешний облик, психические и духовные качества личности отражаются в пропорциях создаваемого изображения, интерпретации формы, колористических и цветовых предпочтениях, линиях, текстурах, а зачастую в сочетании всех вышеупомянутых художественных и технических приемов. Одна и та же натура трактуется каждым автором индивидуально, согласно своему «Я». Все наши знания и представления об ок-

ружающем мире являются совокупным результатом информации, полученной мозгом от различных органов чувств, продуктом того, что мы либо видели, либо слышали, держали в руках, осязали, о чем мы уже знаем. Каждый объект окружающего мира является комплексным раздражителем, на основании различного рода ощущений формируется восприятие, создается целостный чувственный образ объекта, групп, классов и совокупностей объектов. Каждый раз вновь получаемые впечатления дополняют уже имеющееся представление, делая его более целостным и многоплановым. Отмечена интересная особенность психики человека: он не легко замечает то, о чем не знает. В результате все новое, с чем сталкивается человек, он автоматически старается отнести к тому или иному классу объектов, представление о котором же имеется, «узнать» увиденное. То, что видит человек, далеко не всегда соответствует тому, что ему показали, а определяется главным образом тем, чего ждет человек, что он предполагает или желает увидеть. В зависимости от поставленной задачи человек обращает внимание и замечает абсолютно разные характеристики изображения, надолго задерживая взгляд на одних его элементах и не замечая другие. Акцентирование внимания наблюдателя на определенных элементах связано с тем, какие из них, по его мнению, представляют интерес и содержат информацию, полезную и нужную с точки зрения поставленной задачи. Так, впервые взглянув на учебную постановку, рассмотрев ее и приступив к изображению, рисовальщик увидит то, что изначально предполагает увидеть, что будет им узнано, отметит лишь те качества, о которых ему известно или наличие которых обязательно. Немаловажно, что и рассматривать натуру он будет либо стихийно и беспорядочно, либо направленно и целеустремленно. Следовательно, достоверная передача всех характеристик воспринимаемых объектов в изображении становится принципиально невозможной уже на стадии восприятия. М.Д. Бернштейн в «Проблемах учебного рисунка» пишет: «Чтобы дать характеристику натуры, подчеркнуть существенное в ее содержании, совершенно недостаточно точно и пунктуально перенести на лист то, что увидел глаз. Необходимы соответственный отбор и соподчинение форм, строгий расчет количественных отношений и взаимообусловленная характеристика массивов и деталей» [1].

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что в зависимости от тех характерных особенностей натуры, которые являются обязательно исследуемыми и проанализированными и которые будут изначально обозначены для рисующего как критерии при ее визуальном исследовании, в зависимости от характера информации, которую он научится видеть в изображаемых объектах, будут соответственно изменяться выполняемые им работы и сам изобразительный процесс в целом. В соответствии с этим в разработанной нами программе обучения изображению натюрморта весь материал, касающийся визуального изучения натуры был представлен в виде 7-ми тематических блоков, в каждом из которых рассматривается обучение анализу определенной ее характеристики (формы, фактуры, цвета и т.д.), что условно может быть представлено в виде схемы:

Схема 2. *Визуальное изучение изображаемых объектов*

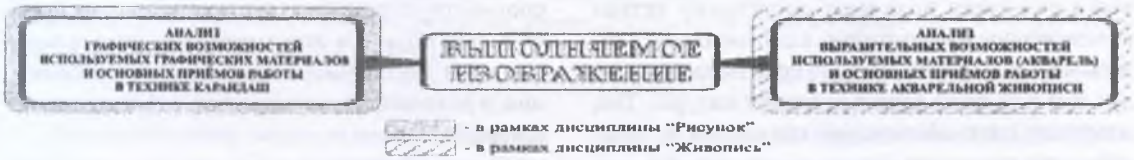


Рассматривая вторую стадию творческого процесса, то есть *стадию воспроизведения*, необходимо достаточно четко понимать, что вся она построена исключительно на условностях. Невозможно, например, повторить абсолютную светлоту или темноту натурной постановки, так как сила тона белого листа бумаги и яркость светового блика на предмете не имеют ничего общего, равно как сила темноты карандаша, даже самого мягкого, никак не сравнима с силой черноты теневой поверхности черного бархата. Аналогичным образом при создании графического образа трехмерного объекта на двухмерной плоскости просто невозможно обойтись без условных приемов, объединенных в два больших раздела изобразительной грамоты, таких как «Перспектива» и «Светотеневая моделировка формы». В этой связи уместно провести аналогию изобразительно искусства с языком, что отмечалось многими мыслителями прошлого. Практически любое произведение искусства рассчитано на восприятие его многими людьми. Художник всегда стремится донести до зрителя свои мысли, взгляды, свое видение окружающего мира через наглядные образы предметов и явлений, то есть через специфические средства и приемы изобразительного языка. Следовательно, наглядные образы или изображения объектов, которые создает рисующий, являются альтернативной формой общения между ним и окружающими людьми. Известно, что широкая доступность понимания наглядных образов, то есть языка художника, с древних времен служила одной из причин применения изображений для передачи информации. Буквально с первых дней своего появления Homo sapiens начинает выцарапывать на скалах камнем, являющимся одновременно его оружием и орудием труда, примитивные рисунки, призванные передать определенные предметы, явления и события в его жизни. Это специфическое средство общения постепенно совершенствуется, переходя от ряда осмысленных изображений к иероглифическому письму, появившемуся позднее. В иероглифах образные характеристики изображений практически утрачиваются, что в конечном итоге приводит к полной замене изобразительно образа предмета тем или иным знаком, то есть к появлению письменной речи, или письменного языка. Следовательно, уже изначально изображение было призвано передавать определенный объем информации, зачастую лишь косвенно связанной с его графическим воплощением. Действительно, трудно предположить, что первобытный человек, выполняя свои рисунки, руководствовался исключительно эмоциональным порывом, не пытаясь вложить в них определенный смысл. «Изобразительное искусство, являясь своеобразным средством общения между людьми, имеет и свой особый язык, с помощью которого художник сообщает зрителю то, что он считает нужным» [2].

Таким образом, можно выделить две равноценные по значимости характеристики изобразительного знака и изобразительного языка в целом – его выразительность и доступность для понимания. Говоря о простоте изобразительных знаков и символов, мы имеем в виду не упрощенно-схематическое изображение предметов, не простоту технического исполнения, а именно анализ и отбор наиболее удачных и выразительных элементов изобразительно языка, который в конечном итоге и позволит художнику донести до зрителя смысл изображенного, свои чувства, мысли, впечатления и переживания. Органичное соединение практически в любом графическом знаке четкой логики, разума и творческой фантазии автора позволяет ему воздействовать на разные каналы восприятия. Замечательно, что именно трактовка, интерпретация символов или знаков напрямую зависит как от личности автора, так и от личности индивида, расшифровывающего его. Узнаваемость образа, доступность для понимания и логическая обоснованность знака позволяют с его помощью выразить (а не скопировать) одну категорию информации с помощью элементов другой категории. Так, например, в пейзажах Ван Гога (1853-1890) очень многое построено на эмоциях, впечатлениях и чувствах, источник которых связан не с изображаемыми объектами как таковыми, а именно со способом их изображения. Пейзаж, натура в данном случае – всего лишь тема, тогда как вид и способ наложения мазков и живописных пятен передают характер автора, его дух, эмоции и психологическое состояние. Иными словами, рассматривая любой живописный или графический прием или знак, любой закономерно, верно и обоснованно примененный мазок краски или штрих карандаша как символ при передаче полученной при восприятии окружающего мира информации, особую значимость приобретает формирование у рисующего способностей их верного от-

бора и целесообразного применения, то есть аналитический подход к используемым материалам, что предполагает освоение (анализ) основных изобразительных средств и приемов с целью определения их роли, возможностей и значимости с точки зрения дальнейшего использования для решения той или иной изобразительной задачи. В соответствии с этим занятия на данную тему являются важным компонентом обучения изобразительному искусству (что отражено в схеме 3), причем выстраивать их необходимо с акцентом именно на соответствующие составляющие изобразительного процесса.

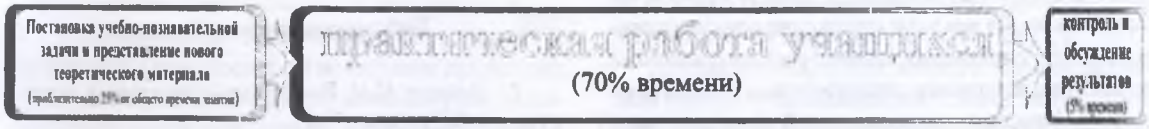
Схема 3. *Изучение изобразительных техник и приемов работы используемыми материалами.*



Исходя из всего сказанного можно сделать вывод, что на каждой стадии выполнения изображения одну из главных ролей играют аналитические способности, формирование и развитие которых необходимо проводить систематично и последовательно на протяжении всего периода освоения учебной программы. Нам представляется целесообразным занятия по изучению каждого из разделов реалистического изображения натуры выстраивать с акцентом именно на развитие аналитических способностей рисующего, на обучение умению выделять из всего многообразия получаемой при восприятии информации именно ту ее часть, которая будет способствовать наиболее выразительному отображению объекта, наиболее удачному решению тех или иных творческих задач и умению из всего имеющегося в арсенале художника набора графических и живописных приемов, способов и средств выбрать самые подходящие и целесообразные.

Руководствуясь вышеобозначенной спецификой изобразительного процесса при обучении изображению натюрморта в рамках трех дисциплин («Рисунок», «Живопись», «Композиция») весь изучаемый материал мы предлагаем разделить на 9 тематических блоков, в каждом из которых рассматривается обучение анализу определенной характеристики натуры или анализу специфики того или иного изобразительного приема и закона с точки зрения всех изучаемых в курсе дисциплин, что и было осуществлено в разработанной нами программе. Успешность и результативность процесса обучения по предлагаемой методике, как нам кажется, во многом определяется особой формой изложения теоретического материала преподавателем и особым способом организации практической деятельности учащихся. Структура занятий в рамках каждого из выделенных тематических блоков состоит из трех основных частей и представлена в схеме 4:

Схема 4. *Структура занятия по методике, направленной на формирование аналитических способностей учащихся*



Так как все обозначенные части в предлагаемой нами методике должны быть организованы специфическим образом, остановимся подробнее на каждой из них.

Для развития аналитических способностей при постановке учебно-познавательной задачи и объяснение нового теоретического материала нам представляется необходимым обязательное введение систематизации внутри каждого из представляемых тематических блоков. В результате этого учащиеся получают достаточно четкие ориентировочные критерии, в соответствии с которыми в дальнейшем и будет производиться анализ той или иной характеристики натуры. Так, например, при объяснении материала по теме «Явление светотени. Этапы светотеневой моделировки формы» необходимо акцентировать внимание рисующих на:

а) необходимости анализа характерных особенностях каждого из возможных вариантов освещения натуры;

б) специфических свойствах, приобретаемых изображаемыми объектами при том или ином освещении;

в) достоинствах и недостатках каждого варианта с точки зрения свето-тональной и цветовой моделировки формы.

Предлагаемая нами структура преподнесения теоретического материала не обязательно должна полностью заменить традиционные методы изложения, применяемые при обучении изобразительному искусству. Напротив, разработанная нами образовательная подсистема в целом, а также ее отдельные методические положения могут быть максимально органично включена в обучение всем дисциплинам художественно-изобразительного цикла.

В ходе практической работы учащиеся выполняют либо определенное количество этюдов, в каждом из которых акцент делается на передачу одного из выделенных педагогом при систематизированном объяснении показателя, либо одну объемную изобразительную работу, задачей которой является анализ и отражение всех выделенных ранее системных единиц рассматриваемой темы. Так, например, при изучении темы «Анализ графических возможностей используемых материалов и основных приемов работы в технике карандаш» мы предлагаем выполнить изображения различных по эластичности лент и различной по плотности скомканной бумаги с целью анализа графических приемов передачи мягких, обтекаемых форм и четких переходов формы.

На завершающем этапе выполнения каждого задания мы рекомендуем устраивать просмотр: все работы выставляются в ряд, а учащиеся анализируют достоинства и недостатки каждой с точки зрения передачи в изображении того или иного обозначенного педагогом параметра, что способствует развитию аналитического видения не только объектов окружающей действительности, но и двухмерного плоскостного изображения, о роли которого говорилось в начале данной статьи.

Таким образом:

1. В соответствии с предлагаемой нами методикой, на каждом этапе обучения, в рамках каждого задания акцент необходимо делать не на обучении студентов процессу рисования, а на формировании и развитии способностей аналитического мышления, аналитического видения и аналитического отношения к натуре.

2. В зависимости от тех задач, которые педагог изначально научит учеников ставить перед собой при визуальном исследовании натуры, в зависимости от характера информации, которую они научатся видеть в изображаемых объектах, будут соответственно изменяться и выполняемые ими работы.

3. Закладывая аналитический подход к видению всего изображаемого с самых первых занятий, целенаправленно отходя от срисовывания, копирования натуры, мы не лишим изобразительные дисциплины творческого начала, но создадим правильную, грамотную и реалистичную основу, в соответствии с которой технические моменты в изображении любых по сложности объектов окружающего мира не вызовут у рисовальщика никаких затруднений, равно как знание азбуки и грамотность не смогут повредить литературному таланту.

Библиографический список

1. *Волков Н.Н.* Восприятие предмета и рисунка. – М. 1950. – С. 63.

2. *Кузин В.К.* Психология живописи. – Москва: ОНИКС, 2005. – С. 214.

М.В. Алексеева

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ШКОЛЬНИКА К ВОКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ ПОД ВЛИЯНИЕМ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Учитель музыки общеобразовательной школы выступает как носитель ценностного отношения к вокальной культуре, активный субъект, реализующий в педагогической профессии свой способ жизнедеятельности, готовый принимать на себя ответственность за решение педагогических задач, вырабатывать свою стратегию мышления, поведения и деятельности. Целью нашей статьи является изучение влияния личности учителя музыки на формирование ценностного отношения школьника к вокальной культуре.

На современном этапе развития общества проблема формирования ценностного отношения школьника к духовной культуре в процессе воспитания остается актуальной. Обилие различной информации, которая не несет в себе высокой духовности и нравственности, дезориентирует подрастающее поколение, способствует снижению общего уровня культуры. Исследователи обращают внимание на «недостаток общения детей с высоким искусством, синтезирующим культурно-исторический опыт общества, вследствие чего не создается «здоровая» среда для духовно обогащенного и креативного восприятия мира» [7, с. 95].

В сложившейся ситуации возрастает роль личности учителя как человека, владеющего «базовой» культурой, «именно культура является содержанием воспитания, материалом, из которого строится воспитание» [6, с. 49]. Культура – сложное междисциплинарное общеметодологическое понятие, «совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человечеством, степень совершенства в овладении чем-либо» [5, с. 238-239]. Американские ученые А. Кребер и Х. Клакхон отмечают, что культура – «это то, что не передается биологически, а предполагает передачу посредством обучения» [9, с. 16].

Вокальная культура понимается нами как часть музыкальной культуры и конкретно как:

а) способность полноценного восприятия и понимания прекрасного в вокальном искусстве;

б) интегративная характеристика музыкально-исполнительского процесса, включающая в себя единство непосредственной деятельности учителя музыки по передаче накопленного опыта и результатов деятельности, закрепленных в виде знаний, умений и навыков школьника.

В процессе развития человеческой цивилизации музыка как вид искусства играла большую роль в жизни человека. Л.Н. Толстой писал, что «… потребность наслаждения искусством и служение искусству лежат в каждой человеческой личности, к какой бы породе и среде она не принадлежала» [9, с. 223]. Урок музыки – урок искусства. Искусство же – способ целостного воспитания духовного мира школьника. Искусство обращается к человеку как к субъекту, то есть свободной и неповторимо-уникальной личности.

Музыкальная деятельность выполняет четыре функции – преобразовательную, познавательную, ценностно-ориентационную и функцию общения (А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская).

Виды деятельности школьника на уроке музыки – пение, слушание музыки, инструментальное исполнительство. Наше внимание будет сосредоточено на изучении вокальной деятельности школьника. Пение, вокальное искусство – один из древнейших видов музыкального искусства, исполнение музыки голосом. Голос – самый совершенный музыкальный инструмент. Немецкий философ И.Г. Гердер считает, что «…первым языком человека было пение. Из этого пения, впоследствии усовершенствованного и облагороженного, произошли древнейшая поэзия и музыка» [2, с. 149]. «Первым музыкальным инструментом был голос», – утверждает Ю.Б. Борев [1, с. 196].

На наш взгляд, пение является самым активным видом музыкальной деятельности школьников. Пение способствует раскрытию эмоциональной сферы школьника, воспитанию чувства коллективизма [пение в хоре]. Кроме того, правильное пение оздоравливает организм, снимает мышечные спазмы, зажатость аппарата. Процесс

© М.В. Алексеева, 2008

пения непосредственно связан с особыми умениями в области дыхания.

Еще Ф.А. Дистервег писал о том, что «Обучать пению [следует] серьезно и с достоинством». Все это связано с возрастающими требованиями к личности учителя музыки. Современный учитель музыки призван последовательно воспитывать духовный мир школьника, помогать ребенку совершать нелегкое овладение культурным богатством, направляя ее на «освоение, усвоение, присвоение» вокальной культуры (Н.Е. Щуркова). Личностно-профессиональное своеобразие учителя музыки заключается в специфике преподаваемого им предмета и наряду с общепедагогической подготовкой, включающей в себя дидактические, воспитательный умения, учитель музыки должен обладать и специальными знаниями, умениями, навыками. Они включают в себя:

– владение голосом, умение осуществить правильный, «академический» показ, исполнить грамотно в вокальном плане любое произведение из школьной программы;

– музыкально-теоретическую подготовку;

– владение инструментом;

– навыки управления хором (дирижерские навыки).

Ценностное отношение к вокальной культуре передается не в процессе пассивного освоения готовой информации, но в личностном общении, т.е. в общении с личностью как носителем нестандартных творческих устремлений. Следовательно, в учебно-воспитательном процессе главное средство передачи вокальной культуры - неповторимая индивидуальность педагога как субъекта межличностного взаимоотношения с формирующейся уникальной личностью учащегося и как носителя культуры. По словам М.С. Кагана, воспитание есть «приобщение другого к моим ценностям» [3, с. 310].

Это «приобщение» осуществляется через общение, следовательно, усвоение культуры – это взаимонаправленный процесс, успешность которого определяется закономерностями коммуникативной деятельности. Успех воспитания определяется успешностью коммуникации между воспитателем и воспитуемым. Присвоение культуры, то есть личностное отношение субъекта, способствует формированию ценностного отношения к предмету.

Отношение – это реальная действительная связь, которую устанавливает человек с объектом окружающего мира в своем сознании; это связь личностного «Я» и объекта; будучи продуктом сознания, она внешне выражает себя в эмоциях, суждениях, действиях. Отношение – философская категория, характеризующая определенные взаимозависимости элементов определенной системы [10, с. 732]. А ценностное отношение – это «субъективное отражение объективной действительности; это внутренняя позиция личности, отражающая взаимосвязь личностных и общественных значений» [4, с. 175].

Отношение к какому-либо объекту предполагает знание этого объекта и целый ряд умений, позволяющих воспринимать объект, взаимодействовать с ним, оценить, разместить в структуре жизненных ценностей. Знания, умения и навыки, которые нарабатываются в деятельности – средства формирования отношения.

Становление вокальных навыков, умений происходит в процессе вокальной деятельности, которая рассматривается нами как часть музыкально-художественной деятельности. Мы выявили ее отдельные элементы и уточнили структуру.

Структура вокальной деятельности:

– слуховое восприятие эталона певческого звучания (аудио-, грамзапись, исполнение учителя музыки);

– слуховое представление эталона (осознание);

– воспроизведение голосом (исполнение);

– оценка (учителем) и самооценка исполнения;

– анализ качественных характеристик голоса и способа звукообразования;

– повторное воспроизведение:

а) по подражанию (представляя эталон);

б) творческое (собственная интерпретация).

Учитель музыки ГОУ ООШ № 11 г. Вологды Марина Георгиевна Широколава много времени на уроках уделяет вокальной деятельности школьников. При работе над хоровым произведением обращается особое внимание на качественный показ, который имеет большое значение для того, чтобы заинтересовать детей. Марина Георгиевна обладает приятным голосом мягкого тембра. Кроме того, более двадцати лет она является артисткой Вологодской городской академической хоровой капеллы. Ученики Марины Георгиевны – частые посетители концертов капеллы. В репертуаре коллектива – духовная музыка русских композиторов, народные песни, произведения совре-

менных авторов. «Раз наша учительница музыки сама поет в хоре, значит, любит свой предмет, значит, у нее можно многому научиться», – так примерно думают ребята. Результатами работы Марины Георгиевны являются, прежде всего, непреходящий интерес школьников к участию в хоровом исполнительстве и победы на городских и областных конкурсах хоровой музыки. Здесь мы имеем наглядный пример формирования ценностного отношения к вокально-хоровой культуре через влияние личности учителя музыки.

Осознание роли музыкального искусства в воспитании человека способствовало появлению в последние десять лет целой системы инновационных образовательных учреждений музыкально-эстетической направленности. В 1994 году при детском музыкальном театре в Вологде было открыто Государственное общеобразовательное учреждение Основная общеобразовательная школа «Школа искусств». Ученики школы, обучаясь с первого но девятый класс, помимо всех предметов общеобразовательного цикла изучают музыкальные предметы. Большое место отведено таким предметам как «хор» и «класс сольного пения».

Занятия с педагогом в классе сольного пения начинаются в третьем классе и продолжаются до времени окончания школы [9 класс]. Периодичность – один урок в неделю, для особо перспективных и одаренных детей – 2 раза в неделю. На уроках происходит процесс «художественного общения – воспитания» (М.С. Каган). При индивидуальной форме занятий влияние личности педагога на ученика еще более возрастает. Общение и взаимодействие педагога и ученика происходит и во внеурочное время, в концертной деятельности, которая занимает большое место в учебно-воспитательном процессе «Школы искусств».

По нашему мнению, особое значение при столь тесном контакте, который осуществляется при индивидуальных занятиях музыкой, имеют личностные качества учителя музыки, такие, как: общий вид, здоровье, голос, умственное развитие, энтузиазм и оптимизм, тактичность, аттракция, способность к эмпатии, креативность, умение придать личностную окраску преподаванию, владение стилем легкого, неформального, теплого общения с детьми.

Проведенное нами анкетирование учеников школы искусств позволило выявить критерии оценки деятельности учителей музыки. Анкетирование проводилось среди учеников 3-х, 5-х и 8-х классов.

Ученики 3 класса в основном отмечали внешнюю привлекательность педагога, его человеческие качества: «Она добрая и красивая, самая лучшая моя учительница». Ученики 5 класса были более требовательны к профессионализму педагога: «Она умеет хорошо объяснять, показывает голосом, как надо петь». Ученики 8 класса отмечали как чисто человеческие качества педагога: «возможность просто поговорить по душам», так и уровень компетентности по предмету: «хорошо объясняет, готовит к выступлениям на конкурсах, концертах».

Для решения проблемы формирования ценностного отношения школьника к вокальной культуре большое значение имеет вокальная подготовка будущих учителей музыки. Высказывание К.Д. Ушинского «Запоет школа - запоет народ», до сих пор не потеряло своей актуальности.

Нами разработана модель вокальной культуры будущего учителя музыки, которая включает в себя такие составляющие, как: знания и интеллектуальные способности, степень овладения вокальным исполнительством, мотивационно-ценностные ориентации, социально-духовные ценности.

Таблица 1

Модель вокальной культуры будущего учителя музыки

П\п	Основные составляющие	Компоненты качеств	Признаки качеств
11.	Знания, интеллектуальные способности	Объем, научность, осознанность, умения.	Эрудиция, обоснованность, степень осознанности. Способность к переносу, уровень усвоения
22.	Степень овладения вокальным исполнительством	Вокальное развитие, технические умения, технические навыки. Вокальная подготовленность.	Психомоторика качества, функциональные признаки. Репродуктивный уровень усвоения, контроль сознания. Продуктивный уровень усвоения, точность. Эталон, результат, динамика.
33.	Мотивационно-ценностные ориентации	Мотивы Интересы Установки Убеждения Потребности	Социально-профессионально-личностно значимые Направленность на музыкальную деятельность Уровень достижения, сила воли, целеустремленность Степень осознанности. В самоактуализации, уважении, социальных связях.
44.	Социально-духовные ценности	Нравственность Эстетика Отношение к труду Мировоззрение Культурный образ жизни	Сформированность морально-этических качеств в процессе занятий пением; чувство прекрасного, трудолюбие. Степень сформированности знаний и убеждений; общение с высокохудожественной музыкой.
55.	Музыкально-исполнительская деятельность	Образовательная Самосовершенствование	Уровни, достижения Динамика.

Уровень вокальной культуры личности характеризуется целым комплексом ее проявлений таких, как: способности, установки, знания, умения, навыки, оценки (по Р.А. Тельчаровой). Мы выделяем такие компоненты вокальной культуры будущего учителя музыки, как: мотивационный, информационный, деятельностный (операциональный), ценностно-смысловой.Проблема формирования ценностного отношения школьника к вокальной культуре становится особенно актуальной именно сейчас. Зачастую представления ребенка об эталоне звучания складываются под влиянием целой системы факторов (таблица 3). Этими факторами являются – учитель музыки, средства массовой информации, музыкальные предпочтения семьи, общение со сверстниками, занятия в учреждениях дополнительного образования.

Таблица 2

Компоненты вокальной культуры будущего учителя музыки

Мотивационный	Установки личности на вокальное исполнительство	Желание совершенствовать свою вокальную подготовку.
Информационный	Система всех знаний и представлений о вокальном исполнительстве.	Посещение концертов, слушание аудиозаписей выдающихся певцов.
Деятельностный (операциональный)	Система всех видов и форм музыкально-вокальной деятельности.	Участие в вокально-хоровом исполнительстве в учебной и во внеучебной деятельности.
Ценностно-смысловой	Формирование оценочных суждений.	Умение анализировать исполнение, как свое, так и чужое.

Таблица 3

Система факторов формирования ценностного отношения школьника к вокальной культуре

Факторы	Содержание	Формы и методы
Личность учителя музыки	Исполнительская, слушательская деятельность на уроках музыки и во внеурочное время.	Индивидуальные, групповые формы. Убеждение, требование, стимулирование, внушение
Ценностные установки семьи	Отсутствие совместного семейного музицирования.	Пассивное слушание музыки
Общение со сверстниками	Исполнение популярной музыки	Стихийно возникающие формы музыкальной деятельности
Средства массовой информации	Формирование слушательского опыта (чаще негативного)	Пассивное слушание (музыка как «фон»)
Концертные впечатления	Активная слушательская деятельность	Накапливание слуховых впечатлений
Занятия в учреждениях дополнительного образования.	Активная музыкальная деятельность под руководством педагогов.	Индивидуальное, групповое музицирование.

Для совершенствования профессиональной деятельности учителя музыки существенное значение имеют такие тенденции, как: утверждение «субъект-субъектных» отношений педагога и школьника; возрастающая роль педагога как хранителя и транслятора вокальной культуры.

В современных условиях назрела проблема формирования культурного человека будущего, воспитанного на лучших образцах отечественной и зарубежной музыки. Мы считаем, что одним их важных факторов в этом процессе принадлежит учителю музыки, своеобразному «полпреду культуры» и духовному наставнику подрастающего поколения. Через формирование ценностного отношения к вокальной культуре, которое происходит под его непосредственным влияни-

ем – личностным и профессиональным – реализуется задача воспитания ценностных ориентаций школьника.

Библиографический список

1. *Борев Ю.Б.* Эстетика. – М.: Высшая школа, 2002. – 511 с.

2. *Гердер И.Г.* Трактат о происхождении языка. – Гердер И.Г. Избр. соч. – М.: 1959. – 392 с.

3. *Каган М.С.* Мир общения. – М.: Политиздат. – 1988. – 318 с.

4. *Каган М.С.* Философская теория ценности. – СПб, ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.

5. Малая Советская Энциклопедия. 3-е изд., Гос. научное издательство «БСЭ», 1959, т. 5.

6. *Максакова В.И.* Педагогическая антропология. – М.: «Академия», 2006. – 208 с.

7. Ребенок в мире культуры. – Ставрополь: 1998. – 558 с.

8. *Сущенко Л.Г.* Культурология для педагогических специальностей. – Р/Дон, 2005.

9. *Толстой Л.Н.* Педагогические сочинения. 2-е изд. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства Просвещения РСФСР. – 1953. – 443 с.

10. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия. – 1980. – 815 с.

В.И. Горовая, Н.Г. Пьянкова

О ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье предлагается дидактическая модель подготовки студентов к инновационной профессиональной деятельности. Рассмотрены психологические, педагогические и методические детерминанты формирующей модели подготовки будущих специалистов.

Инновации в образовании – естественное и необходимое условие его развития в соответствии с постоянно меняющимися потребностями человека и общества. Способствуя, с одной стороны, сохранению непреходящих ценностей, с другой, инновации несут в себе отказ от всего устаревшего и отжившего, сами закладывают основы социальных преобразований.

Определения термина «инновация» довольно разнообразны – это нововведения, новшества, возобновление, обновление, изменение и т.п.

Педагогическая инноватика объединяет несколько направлений: учение о создании нового в системе образования и педагогической науки; учение о восприятии нового педагогическим сообществом; теорию применения педагогических новшеств.

Основной задачей современной высшей школы является формирование специалиста инновационного типа, готового к инновационной профессиональной деятельности. В нашем понимании готовность к инновационной профессиональной деятельности – это совокупность устойчивых черт личности, сложное интегральное качество, которое формируется на основе внешних и внутренних стимулов. К внешним стимулам мы относим среду, в которой осуществляется инновационная деятельность, к внутренним – устойчивые психические особенности, присущие личности. Структура же профессиональной готовности личности к инновационной деятельности должна включать в себя комплекс качеств, представляющий собой единство нравственных, психологических и профессиональных компонентов.

Обращение к практической стороне готовности выпускников вуза к инновационной профессиональной деятельности показывает, что подавляющее большинство из них не ориентируется в сущности инноваций и инновационной деятельности (72%), не знакомы с технологическим алгоритмом этой деятельности (68%), не могут назвать причин обращения к инновациям (76%), не владеют знаниями и умениями, необходимыми для реализации инновационной деятельности разного уровня (71%), не могут указать наиболее значимые трансформационные процессы в современном обществе, влияющие на активизацию инновационной деятельности (84%).

Сказанное обусловливает необходимость определения педагогических условий совершенствования процесса подготовки студентов вуза к инновационной профессиональной деятельности. В качестве таковых нами выделены следующие: 1) усиление мотивации студентов к учебной деятельности и осмыслению инновационного характера профессионального труда; 2) развитие творческого потенциала и инновационных способностей студентов; 3) развитие рефлексивного потенциала студентов; 4) формирование системы знаний студентов об инновациях и основных компонентах инновационной деятельности; 5) овладение студентами опытом инновационной деятельности.

Названные условия легли в основу построения дидактической модели подготовки студентов к инновационной профессиональной деятельности. В нее были включены четыре структурных блока: предсуществующие условия; образ инновационного типа личности; детерминанты; процесс формирования готовности студентов к инновационной профессиональной деятельности.

К предсуществующим условиям нами отнесены: социальный заказ на подготовку специали-

© В.И. Горовая, Н.Г. Пьянкова, 2008

ста нового типа: готового генерировать инновации и осуществлять инновационную деятельность; ориентация педагогической системы на подготовку специалиста-инноватора; интересы самой личности.

Образ личности инновационного типа включал в себя четыре компонента: направленность личности на творчество, активную познавательную деятельность; компетентность, включающую общекультурную и профессиональную составляющие; индивидуально-психологические свойства личности (познавательные, темперамент, характер, эмоционально-волевая сфера) и ее способности (общие и специальные).

В числе детерминант были выделены психологические релизеры, принципы организации обучения и методика обучения. Психологические релизеры (понятие «релизер» понимается в качестве стимула) являются теми основными каналами, по которым к субъекту учения поступают все воздействия. Такими каналами, стимулирующими профессионально-творческое и личностное развитие будущего специалиста, в нашем случае выступили *перцептивный, когнитивный и практический.*

Современный подход к перцепции учебной информации предполагает активное и самостоятельное ее усвоение. В этой связи задача вузовского педагога состоит в том, чтобы подключить к восприятию информации как можно более широкий спектр чувств студента, полнее опереться на его жизненный опыт, активизировать потенциальные усилия по усвоению информации, возбудить интерес к процессу познания.

Интерес студента к обучению в вузе мы рассматриваем не только как наличие эмоциональной привлекательности самой познавательной деятельности, но и осознание им жизненного значения и смысла обучения. Вот почему перцептивный канал выступает средством формирования активного, творческого отношения к учебе и будущей профессиональной деятельности.

Когнитивный канал выступает как реальный психологический механизм интеллектуального развития личности. В этой связи необходимо предусмотреть использование разнообразных моделей обучения:

1) «активизирующая модель», обеспечивающая повышение уровня познавательной активности студентов за счет включения в учебный процесс проблемных ситуаций, опоры на познавательные потребности и интеллектуальные способности;

2) «формирующая модель», согласно которой влиять на познавательное развитие студентов, значит, осуществлять целенаправленное управление процессом усвоения знаний и умений, при котором можно гарантировать сформированность их с наперед заданными качествами;

3) «развивающая модель» - перестройка учебной деятельности студентов, как на уровне содержания, так и на уровне формы ее организации с тем, чтобы обеспечить появление новых психологических качеств, творческого мышления, рефлексии, самостоятельности в решении учебных проблем и задач;

4) «личностная модель», основной целью которой является общее развитие студента, в том числе его познавательных, эмоционально-волевых, творческих и иных возможностей. Обучение ведется на высоком уровне трудности, однако при этом создаются условия для проявления индивидуальности каждого;

5) «свободная модель», когда в максимальной мере учитывается внутренняя инициатива студента, который при наличии определенной помощи со стороны преподавателя сам определяет содержание, интенсивность и способ деятельности;

6) «обогащающая модель», направленная на решение следующих задач: 1) создание условий для актуализации имеющегося опыта творческой деятельности конкретного студента; 2) создание условий для обогащения и наращивания опыта творческой деятельности в максимально возможных пределах.

Еще одним психологическим релизером формирования готовности студента к инновационной деятельности выступает практический канал.

В учебном процессе практика проявляется двояко: с одной стороны, она выступает в качестве самостоятельного источника знаний, с другой – в качестве средства проверки их истинности. В формировании готовности студентов к инновационной профессиональной деятельности мы исходили из того, что практическая и теоретическая подготовка – это не механическое соединение теоретических и практических знаний, а сложный взаимосвязанный комплекс научно обоснованного содержания, обеспечивающего такую готовность.

Важнейшее значение в формировании готовности студентов к инновационной деятельности

по практическому каналу имеет сам характер этой деятельности. Вот почему мы обратились к таким технологическим механизмам реализации практического канала, как *личностно-деятельностный, проблемно-деятельностный и индивидуально-творческий подходы*. При этом мы исходим из следующего. Знания не могут быть ни усвоены, ни сохранены вне действий обучаемого. Знать – это всегда выполнять какую-то деятельность или действия, связанные с теми или иными знаниями. Знание – понятие относительное, а качество его усвоения определяется многообразием и характером видов деятельности, в которых эти знания могут функционировать.

Согласно деятельностному подходу формирование готовности студентов к инновационной деятельности может быть представлено как процесс организации умственных и практических действий при решении нестандартных задач. Готовность к решению подобного рода задач складывается из развитой мотивации к творчеству (активационно-мотивационный уровень), умений осознанно осуществлять поиск решения задач (регулятивный уровень) и наличия системы емких, подвижных знаний высокого уровня теоретического обобщения (семантико-информационный уровень).

Таким образом, процесс формирования готовности студентов к инновационной профессиональной деятельности обусловлен основными психологическими релизерами – перцептивным, когнитивным и практическим, которые выполняют три основные функции - активационно-мотивационную, информационную и регулятивную.

Второй группой детерминант, способствующих формированию готовности студентов к инновационной деятельности, выступают принципы организации процесса обучения. Они объединены нами в две группы.

Первая группа – *принципы организации стимулов*:

1) принцип стимульного воздействия, заключается в том, что педагогически целесообразно воздействовать на личность студента посредством разнородных стимулов, охватывающих все возможные психологические каналы;

2) принцип ориентации на актуализирующий потенциал, суть которого состоит в использовании в учебном процессе именно таких стимулов, которые актуализируют механизм творческого мышления студентов за счет проблемности изучаемого материала, высокого уровня трудности обучения, выхода за пределы заданного;

3) принцип ориентации на сензитивность к стимулам, который заключается в том, что педагогически целесообразно организовывать воздействие стимулов на личность студента с учетом его индивидуальных особенностей и профессиональных интересов.

Вторая группа – *принципы организации деятельности*:

1) принцип гетерогенности деятельности, состоящий в том, что необходимо включение студентов в максимально разнообразные виды творческой деятельности, позволяющие проявить творческий потенциал, осуществить самовыражение, освоить нестандартные технологии;

2) принцип формирующей направленности деятельности, суть которого в том, что в вузовском процессе обучения необходимо наличие таких видов деятельности, которые «запускают» механизм творческого мышления студентов, обеспечивая высокий удельный вес самостоятельной поисковой учебной и исследовательской деятельности;

3) принцип индивидуально-психологической адекватности деятельности, суть которого состоит в том, чтобы организация деятельности соответствовала психологическим особенностям личности обучающегося, доминирующей мотивации, познавательным возможностям.

В качестве еще одной группы детерминант, обеспечивающих формирование готовности студентов к инновационной профессиональной деятельности является методика организации обучения, под которой нами понимается отбор, конструирование и использование соответствующего содержания, форм, методов и средств,

Реализация методики обучения подчинена решению комплекса дидактических задач, которые могут быть различными по своей направленности и сложности. В решении студентами дидактических задач существенную роль играет уровень их познавательной активности. Как показывает практика, эти уровни различны. Первый уровень познавательной активности – *ситуативно-неустойчивый* обнаруживается в группе студентов, которую мы обозначили как репродуктивно-пассивную. Для этих студентов характерен ситуативный интерес к познавательной деятельности, переживание отрицательных эмоций при столкновении с задачами, требующими длитель-

ного интеллектуального напряжения, уход от сложных задач творческого характера. Второй уровень назван нами *воспроизводящей активностью*, которая свойственна студентам с репродуктивно-активным стилем мышления. Такие студенты имеют довольно высокие социальные и профессиональные мотивы, мотивы социальной идентификации. Активный характер носит и их познавательная деятельность, однако она, как правило, ориентирована на действия по образцу. В результате познавательная деятельность сопровождается положительными эмоциями, но они возникают не под влиянием творчества, а от осознания полезности знаний в социальном, профессиональном становлении, завоевании престижа в коллективе. Иначе говоря, установка на творчество отсутствует. Третий уровень познавательной активности студентов назван нами *потенциально-творческим*, когда доминирует творческая мотивация. Ситуативно возникший интерес к творческому результату решения поставленной задачи порождает потребность еще раз пережить ту гамму чувств, которая сопровождает этот процесс. Интеллектуальные затруднения, возникающие при этом, не смущают студента. Предвосхищение эмоционального подкрепления значительно обостряет внимание, концентрирует волевые усилия и стимулирует интеллектуальную активность. Творческая мотивация начинает играть для студента все более значимую роль. Четвертый уровень познавательной активности обозначен нами как *творчески-преобразующий*. Для студента, достигшего данного уровня, характерно постоянное стремление к самостоятельному поиску творческих задач, стремление к интеллектуальной гармонии, нетерпимость к незавершенным действиям. Яркость переживаемых эмоций выступает в этом случае самодавлеющей побудительной силой, что является основным признаком творческой мотивации.

Определяя содержание материала, формирующего готовность студентов к инновационной профессиональной деятельности, мы прежде всего выделили ряд требований, которым оно должно соответствовать:

1) по полноте быть необходимым и достаточным для достижения цели формирования готовности студента к инновационной профессиональной деятельности;

2) по дидактическому объему и последовательности развертывания соответствовать психолого-педагогическим закономерностям обучения и развития студентов;

3) по своей структуре представлять собой совокупность взаимосвязанных единичных элементов учебной информации, обособление которых из общего контекста содержания определяется наличием у них внешней и/или внутренней значимости;

4) предоставлять студенту возможность выступать в качестве активного субъекта образовательного процесса.

Согласно этим требованиям нами разработан специальный курс, содержание которого приведено в табл. 1.

Что касается процесса формирования у студентов вуза готовности к инновационной профессиональной деятельности, то его модель отражена на рис. 1.

Реализуемые нами методы и формы организации обучения были связаны с выполнением студентами разных видов деятельности:

1) перцептивная деятельность – имела существенное значение, т.к. в ней формировались такие личностные качества будущего специалиста-инноватора, как наблюдательность, внимательность, аналитико-синтетическое мышление, воображение и др.;

2) репродуктивная деятельность, которая использовалась для закрепления знаний и рациональных приемов работы, воспроизведения действий «по образцу», т.е. развивавшая подражательную способность, «легкость входа» в творческую деятельность;

3) проблемно-ориентированная деятельность, направленная на развитие самостоятельности студентов, создание творческой среды в студенческом коллективе, имеющая стимульное значение для развития интеллекта и творческих способностей студентов;

4) исследовательская деятельность, обеспечивавшая студенту возможность проявить себя как индивидуальность, обнаружить креативные свойства путем сотворения единичного, оригинального, уникального.

Таблица 1

Рабочая программа учебного курса «Теоретические и практические основы инновационной деятельности»

№ п/п	Название темы	Теоретич. занятия (час.)	Практич. занятия (час.)
1.	Возникновение и развитие научных взглядов об инноватике. Социальная природа инноваций. Инновационность – один из принципов развития постиндустриального общества.	2	-
2.	Инновационная политика российского государства на современном этапе российских реформ. Субъекты инновационной политики.	2	2
3.	Законы развития инноваций. Виды и типы инноваций: технологические, процессные, организационно-управленческие.	4	2
4.	Инновационная инфраструктура. Финансовое обеспечение инноваций (общие, текущие, капитальные вложения).	2	2
5.	Инновационный тип личности: инновационные способности, инновационное мышление, мотивы поведения на рабочем месте, инновационная культура.	2	2
6.	Инновационная деятельность: цели, содержание, функции, сферы осуществления, результат. Информационные технологии и инновационная деятельность.	4	2
7.	Модели изобретательской и инновационной деяте-льности.	2	2
8.	Инновационная деятельность на малых и средних предприятиях.	4	2
9.	Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы. Технологии интенсификации творчества в профессиональном образовании.	4	2
10.	Развитие рефлексивно-инновационного потенциала субъектов разных видов профессий.	2	2
11.	Способы распространения инноваций. Правовые аспекты инноваций. Патентоведение.	2	2
12.	Теория и практика управления инновационными процессами.	2	-
	Итого:	32	20

Примечание: 20 часов из общего объема трудозатрат на освоение учебной дисциплины (72 часа) выносятся на самостоятельную работу студента.

Рис. 1. Формирование готовности студентов к инновационной деятельности

Особенности деятельности студентов и соответствующие им методы обучения отражены в табл. 2.

Наконец, формирование готовности студентов к инновационной профессиональной деятельности должно сопровождаться научно обоснованным, тщательно спланированным и рационально организованным контролем. В нашем случае особая роль отводилась не контролю вообще, а корректирующему контролю, который понимался нами как постоянное аналитическое сравнение того, что есть, с тем, что должно быть. Он проектировался и осуществлялся как пошаговый, пооперационный, а его функция состояла в целенаправленном педагогическом управлении процессом формирования специалиста, готового к инновациям.

Таблица 2

Система методов обучения студентов, адекватных видам деятельностей

Название метода	Действия преподавателя	Действия студента
Перцептивно-эмоциональный	Сосредоточение внимания на эмоциональной стороне образа объекта. Эмоциональный настрой	Непосредственное восприятие образа объекта. Возникновение эмоционально-окрашенных представлений
Перцептивно-опознающий	Сосредоточение внимания на характерных признаках объекта	Сосредоточение внимания, установка на запоминание образа объекта
Перцептивно-селектирующий	Демонстрация объектов, образы которых относятся к разным классам инновационной деятельности	Классификация воспринимаемых образов объектов
Перцептивно-аналитический	Задание на анализ сложного образа объекта	Выделение особенностей воспринимаемого объекта
Перцептивно-исполнительский	Задание на создание образа объекта	Выбор и реализация в своих действиях исполнительских приемов
Перцептивно-описательный	Задание по описанию выполненных действий	Вербальное описание исполнительских действий
Вариативно-аналитический	Ознакомление студентов со спецификой имеющихся данных об инновациях и имеющимися аналогами их анализа	Анализ новых условий и допустимости разных вариаций анализа. Решение
Вариативно-синтезирующий	Задание с указанием аналогов и новых условий	Выбор аналога, допустимости вариаций
Вариативно-исполнительский	Задание на подготовку нового варианта проекта	Варьирование исполнения с учетом заданных условий
Проблемно-аналитический	Сообщение проблемы, подлежащей анализу	Выбор способа анализа информации для решения проблемы
Проблемно-синтезирующий	Сообщение проблемы, подлежащей решению и имеющихся ресурсов	Выбор способа решения проблемы. Результат решения
Проблемно-исполнительский	Сообщение проблемы, которую нужно решить	Разработка замысла. Исполнение
Поисково-аналитический	Формулировка потребности в инновации и сообщение информации о ситуации	Выбор способов анализа информации для выявления проблемы
Поисково-синтезирующий	Формулировка потребности в инновации	Сбор необходимой информации, выявление проблемы и разработка плана ее решения
Поисково-исполнительский	Задание на поиск исполнения нового проекта	Разработка замысла исполнения. Исполнение

Т.И. Иванова

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССОВ СТИМУЛИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Позитивные изменения в сфере образования, которые ожидаются от реализации проводимых на государственном уровне реформ, напрямую зависят от деятельности педагогических кадров, призванных вывести образовательный процесс на качественно новый уровень. При этом инновационная направленность педагогической деятельности является ведущим средством обновления образовательного процесса. Возрастание в современных условиях значимости педагогического труда влечет за собой и повышение требований к людям, осуществляющим эту деятельность. Сегодня востребован учитель, который обладает высокой профессиональной компетентностью и общей культурой, социальной активностью и гражданской ответственностью, инновационным стилем научно-педагогического мышления. Вместе с тем, учительский труд осуществляется в сложных социально-экономических условиях на стыке педагогических и социальных проблем. Потребность в дополнительном профессионально-педагогическом образовании, низкий уровень оплаты труда, крайняя перегрузка – вот только некоторые показатели того, что снижает мотивацию, препятствует реализации в полной мере педагогических функций. Подобная ситуация закономерно приводит к необходимости дополнительного стимулирования деятельности педагогов.

Практика показывает, в то время как изменились условия педагогической деятельности, не произошло аналогичных изменений в сфере управления в той части, которая касается стимулирования инновационной деятельности педагогических работников. Это направление является одним из значимых ресурсов управления. Отсутствие системы стимулов в практике управления объясняет многие недостатки педагогической практики.

Особого внимания с этой точки зрения заслуживают образовательные системы общеобразовательных учреждений. Именно они наиболее приближены к населению, здесь формируются социально-педагогические условия, способствующие развитию образованности обучающихся, росту профессионально-педагогической компетентности, социальной поддержки всех участников образования.

В настоящее время наметился ряд объективных противоречий, к числу которых можно отнести изменившиеся в ходе реформ образования условия педагогической деятельности и сохраняющиеся стереотипы в управлении общеобразовательным процессом; потребность системы образования в учителе с высокой профессиональной компетентностью и общей культурой, инновационной активностью и отсутствие целенаправленного управления процессами стимулирования инновационной педагогической деятельности; потребность управленческих кадров в использовании на практике эффективных механизмов стимулирования педагогической деятельности и недостаточной теоретической проработкой этих механизмов.

Обеспечение направленности управления на стимулирование инновационной педагогической деятельности – это та проблема, решение которой могло бы снять возникшие противоречия. Анализ педагогической литературы (П.И. Третьяков, В.И. Зверева, Е.А. Ямбург и др.) подтверждает актуальность обозначенной проблемы. В управленческой деятельности руководителя «стимулирование человека должно стать и стратегией и тактикой», – подчеркивает П.И. Третьяков [5, с. 36].

Рассматривая инновации как новизну, изменение, как средства и процессы постоянного обновления образовательного процесса, а инновационную педагогическую деятельность как «социально-педагогический феномен, отражающий его творческий потенциал, выход за пределы нормативной деятельности», следует подчеркнуть, что объектом всех инноваций являются обучающиеся школы, а потому инновационные процессы требуют обязательного управления [3, с. 54]. Важная задача при этом как педагогов, так и управленцев заключается в том, чтобы «свести от-

© Т.И. Иванова, 2008

клонения от запрогнозированного результата до минимума» [5, с. 37].

Под управлением, направленным на стимулирование инновационной педагогической деятельности, понимается целенаправленное, системное воздействие на поведение педагогов, которое, за счет определенных средств материального и нематериального характера, способствует повышению мотивации к внедрению инноваций, и достижению качественно новых образовательных результатов обучающихся. Способом системного управления образованием целесообразно выбрать программно-целевой подход, главными признаками которого является наличие цели, а также программы, как средства достижения целей [4].

Поиск механизмов управления, направленного на стимулирование инновационной педагогической деятельности, возможен при помощи моделирования, метода научного познания, который позволяет исследовать изучаемые объекты на моделях. В справочной литературе модель (лат. «Modulus» – образец) рассматривают как создаваемое человеком подобие изучаемых объектов: макеты, изображения, схемы, словесные описания, математические формулы, карты и т.д. Преимущество моделей заключается в том, что они всегда проще реальных объектов, в то же время позволяют выделить главное, исключая детали.

В научной литературе, в том числе педагогической, достаточно четко определены требования, которым должна соответствовать теоретическая модель. Эта тема освещена в работах В.В. Краевского, А.Т. Шумилина, Н.Г. Салминой, Т.П. Афанасьевой, Н.В. Немовой, П.И. Третьякова, Е.А. Ямбурга и других. Научные представления о моделях и моделировании легли в основу построения модели управления, направленного на стимулирование инновационной педагогической деятельности.

Эту модель управления можно представить в виде блока, который отражает основную управленческую задачу. Левая сторона блока представляет «вход» (объект управления, который требует изменений), правая – «выход» (результат преобразований). Верхняя сторона блока определяет «ограничения» (требования, которые задаются внешней средой), нижняя сторона – «механизм» (средства, с помощью которых решается управленческая задача). Взаимодействие между компонентами блока представлено в виде стрелок (дуг), которые отображают потоки информации, необходимые для принятия управленческих решений.

Целью управления, направленного на стимулирование инновационной педагогической деятельности, является внедрение педагогических инноваций, способствующих достижению качественно новых результатов образования обучающихся. Данная цель определяет основную задачу управления: создать условия для преобразования традиционной педагогической деятельности в инновационную на основе системы мер стимулирующего характера. На входе имеется опыт традиционной педагогической деятельности, на выходе, продуктом управленческой деятельности должен стать опыт инновационной деятельности педагогов. Средством, механизмом достижения цели управления выступает система мер, стимулирующих инновационную деятельность педагогов. Требования к процессу управления, задающиеся внешней средой, составляют ограничения. К ним мы относим законодательно определенные цели общего образования, правила и нормативы, регламентирующие педагогическую деятельность.

Используя принцип функциональной декомпозиции, можно разбить (декомпозировать) основную управленческую задачу на ряд более простых, представить основную задачу, как совокупность элементарных. Графически совокупность управленческих задач будет выглядеть в виде блоков. Количество блоков, в соответствии с принципом ограничения сложности, должно быть не менее двух и не более шести, считается, что в этом случае модель хорошо структурирована и понятна.

Рассмотрим декомпозицию основной управленческой задачи, как главную функцию модели управления. Основная задача - создание условий для преобразования традиционной педагогической деятельности – может быть декомпозирована на более простые (подзадачи). Это: 1) создание инновационной среды; 2) создание условий для формирования готовности педагогов к осуществлению инновационной деятельности; 3) создание условий для внедрения инноваций в образовательный процесс. Решение первой подзадачи направлено на формирование у педагогов мотивации к осуществлению инновационной деятельности. Решение второй подзадачи призвано сформировать готовность педагогов к инновации-

онной деятельности, решение третьей подзадачи должно привести к внедрению инноваций, появлению нового опыта инновационной деятельности в образовательной системе школы.

В свою очередь декомпозиция первой подзадачи – создание инновационной среды – предполагает следующее: постановку целей создания конкурентоспособной образовательной системы школы; разработку программы развития образовательной системы школы; постановку целей участия в профессиональных конкурсах различного уровня; расширение («нагнетание») информации об инновационных процессах в общеобразовательных учреждениях страны, региона, муниципалитета, школы.

В ходе декомпозиции второй подзадачи – создание условий для формирования готовности педагогов к инновационной деятельности – можно выделить такие элементы, как: нормирование показателей готовности педагогических кадров к осуществлению инновационной деятельности; разработка инструментария оценки готовности педагогов к инновационной деятельности, а также процедур оценивания; создание условий для повышения компетентности педагогических кадров; построение системы информирования о ходе подготовки педагогов к осуществлению инновационной деятельности; решение вопросов финансирования процесса повышения компетентности.

Декомпозиция третьей подзадачи – создание условий для внедрения инноваций – предполагает следующее: формирование нормативно-правовой базы; создание финансовых и материально-технических условий; создание условий для программного, дидактического и методического обеспечения инновационных процессов; осуществление контроля процессов и результатов внедрения инноваций.

При реализации задач управления стимулирующими мерами нематериального характера выступают такие, как внеочередная аттестация по итогам инновационной деятельности; организация конкурсов профессионального мастерства, фестивалей педагогических инноваций, обмен опытом и обобщение передового опыта, организация выступлений педагогов на научно-практических конференциях, организационное содействие опубликованию материалов в научно-методической литературе. Материальное стимулирование (денежное и неденежное) определяют такие меры, как: доплаты по результатам внеочередной аттестации педагогических кадров по результатам инновационной деятельности; материальная поддержка публикаций; страхование здоровья на период творческих командировок; премии и ценные подарки за победу в творческих состязаниях.

Особая роль при реализации задач управления отводится организации поддержки инновационной деятельности педагогов, средства, стимулирующего инновационную активность педагогов.

Модель управления, направленного на стимулирование инновационной педагогической деятельности, основанная на принципе декомпозиции, представлена на рисунке 1.

Содержанием управления выступают его функции. По мнению Е.Ю. Никитиной, функции управления – это то, что должен делать субъект управления по отношению к объекту управления или по отношению к внешней среде. Определить функцию, значит указать, что нужно делать и по отношению к какому объекту или субъекту. Определение всякой функции должно состоять из двух частей: действия и названия объекта (субъекта), по отношению к которому это действие совершается [2].

За основу построения функциональной модели управления, направленного на стимулирование инновационной педагогической деятельности, взяты функции, сформулированные П.И. Третьяковым [6]. Эти функции дополнила еще одна – дисциплинарно-стимулирующая, взятая на вооружение из основных управленческих функций в исследованиях Л.С. Бляхмана. Она направлена на мотивацию, определение поощрений и наказаний, создание условий труда, оптимизацию социально-психологического климата коллектива. Таким образом, понимание функций управления, направленного на стимулирование инновационной педагогической деятельности сводится к выделению семи функций, необходимых для эффективного управления обозначенными процессами. Это информационно-аналитическая, мотивационно-целевая, планово-прогностическая, организационно-исполнительская, дисциплинарно-стимулирующая, контрольно-диагностическая, регулятивно-коррекционная. Названные функции следует считать необходимыми и достаточными. Остановимся кратко на каждой функции.

Рисунок № 1. Модель управления процессами стимулирования инновационной педагогической деятельности

Информационно-аналитическая функция направлена на изучение состояния инновационных процессов в школе, состояния готовности педагогов к внедрению инноваций, оценку результатов управленческой деятельности руководителей школы, анализ и оценку тенденций развития инновационной активности педагогов. Мотивационно-целевая функция определяет процессы постановки цели и задач управления, направленного на стимулирование инновационной педагогической деятельности. Планово-прогностическая функция при управлении процессами стимулирования инновационной педагогической деятельности заключается в планировании и прогнозировании инновационных процессов на основе разработки системы мер, стимулирующих инновационную активность педагогов. Организационно-исполнительская функция представлена как процесс реализации планов и программ, направленных на внедрение инновационных процессов. Дисциплинарно-стимулирующая функция отражает выработку системы мер стимулирующего характера, побуждающих педагогов к инновационной деятельности. Контрольно-диагностическая функция предполагает организацию мониторинга, как инструмента управления процессами стимулирования инновационной педагогической деятельности. Регулятивно-коррекционная функция направлена на поддержание системы на заданном уровне за счет оперативного внесения корректив в процесс управления, направленного на стимулирование инновационной педагогической деятельности.

В соответствии с целями и задачами управления процессами стимулирования инновационной педагогической деятельности, структурная модель управления предполагает наличие новой структуры, такой как «Центр инноваций». Разработка содержания деятельности этой организационной структуры основана на научных материалах Т.П. Афанасьевой и Н.В. Немовой, касающихся поддержки деятельности образовательных учреждений муниципальной методической службой [1].

Деятельность Центра инноваций направлена на обеспечение поддержки инновационной педагогической деятельности. Сущность поддержки состоит в создании условий, которые бы способствовали повышению компетентности педагогов и обеспечивали их готовность к внедрению инноваций. Являясь составной частью школьной методической службы, Центр инноваций призван выполнять такие функции, как стимулирование инновационной педагогической деятельности; снятие сопротивления инновационным процессам, защита участников инновационных процессов; мониторинг инновационной деятельности; оценка готовности педагогов к инновационной деятельности, оценка состояния инновационных процессов.

Основными направлениями поддержки инновационной педагогической деятельности являются: организационная, информационная, научно-методическая, правовая. Рассмотрим каждое из направлений поддержки. Содержанием организационной поддержки является организация процессов повышения компетентности педагогических кадров, налаживание связей с учреждениями образования и науки, организация работы творческих объединений педагогов, осуществляющих инновационную деятельность, организация конкурсов.

Информационную поддержку педагогов обеспечивает сбор, обработка, анализ и представление информации об инновационных процессах в общеобразовательных системах страны, региона, муниципалитета, школы, информирование работников школы о новинках психолого-педагогической и управленческой литературы. Одним из средств информационной поддержки является направленность на поиск, сбор и представление информации о конкурсных мероприятиях, касающихся инновационной деятельности педагогов и общеобразовательных учреждений. В содержании информационной поддержки находится формирование банка данных о педагогических инновациях, актуальных для реализации целей развития школы, об инновационной деятельности педагогов школы, об опыте этой деятельности.

Научно-методическая поддержка инновационной деятельности педагогов включает оказание методической помощи в разработке проектов инновационной педагогической деятельности, разработке авторских программ, в подготовке материалов к публикации, представляющих ценность для развития системы образования. Содержание данного вида поддержки определяет проведение экспертизы проектов инновационной деятельности, авторских программ, готовности педагогов к осуществлению инновационной деятельности. Научно-методическая поддержка направлена на обобщение ценного опыта педаго-

гической деятельности, проведение исследований по выявлению образовательных потребностей педагогических кадров.

Правовая поддержка заключается в разработке и корректировке нормативно-правовых документов, обеспечивающих инновационную педагогическую деятельность. Материально-техническая поддержка направлена на формирование заявок на приобретение оборудования, программного, дидактического и методического обеспечения инновационной деятельности, а также анализ исполнения заявок.

Таким образом, разработанная модель управления, направленного на стимулирование инновационной педагогической деятельности, имеет целью внедрение в общеобразовательный процесс педагогических инноваций, способствующих достижению качественно новых результатов образования обучающихся. Данная цель определяет основную задачу управления: создать условия для преобразования традиционной педагогической деятельности в инновационную на основе системы мер стимулирующего характера. Содержание управления, направленного на стимулирование инновационной педагогической деятельности, составляют функции: информационно-аналитическая, мотивационно-целевая, планово-прогностическая, организационно-исполнительская, дисциплинарно-стимулирующая, контрольно-диагностическая, регулятивно-коррекционная. Реализации целей и задач управления способствует новая структура, включающая в свой состав Центр инноваций. Этой структуре принадлежит особая роль, она призвана выполнять такие функции, как стимулирование инновационной педагогической деятельности; снятие сопротивления инновационным процессам, защита участников инновационных процессов; мониторинг инновационной деятельности; оценка готовности педагогов к инновационной деятельности, оценка состояния в школе инновационных процессов.

Библиографический список

1. *Афанасьева Т.П.* Поддержка деятельности образовательных учреждений муниципальной методической службой. Методическое пособие / Т.П. Афанасьева, Н.В. Немова / Под ред. Н.В. Немовой. – М.: АПКиПРО, 2004. – 131 с.
2. *Никитина Е.Ю.* Подготовка будущего учителя к управлению дифференциацией образования. Монография / Е.Ю. Никитина. – Челябинск: Издательство «Факел» ЧГПУ. – 1998. – 144 с.
3. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа – Пресс, 2000. – 512 с.
4. *Репин С.А.* Теория и практика управления образовательной системой (региональный компонент) / С.А. Репин. – Челябинск, 2004. – 160 с.
5. *Третьяков П.И.* Практика управления современной школой: опыт педагогического менеджмента / П.И. Третьяков. – М.: МПУ, 1995. – 204 с.
6. *Третьяков П.И.* Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента / П.И. Третьяков. – М.: Новая школа, 1998. – 288 с.

Ю.Б. Новикова

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НА ОСНОВЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

В статье рассматриваются сущностные характеристики одного из ведущих направлений практической подготовки педагогических кадров в Великобритании, практико-ориентированного подхода, на основе которого разработана и реализована программа курса по выбору «Основы электронного педагогического дизайна», доказывающая эффективность данной стратегии обучения будущих учителей.

Современное российское образование переживает сложный период переоценки социальных, нравственных и культурных ценностей и изменения вектора теоретической и практической подготовки будущего учителя. На первый план выходит *образование для устойчивого разви-тия*

© Ю.Б. Новикова, 2008

специалистов-профессионалов, которое представляет собой процесс и результат прогнозирования и формирования знаний, умений и навыков, отношений, стиля деятельности людей и сообществ, необходимых человеческих качеств и компетентностей, обеспечивающих поступательное повы-шение качества жизни каждого. Ставится задача обновления профессионального образования на *компетентностной основе* путем усиления его *практической направленности* при сохранении фундаментальности, решение которой возможно только с учетом инновационных подходов к структурированию педагогической деятельности.

В связи с этим особенно актуальным становится изучение передового зарубежного опыта и его использование в практике преподавания российской высшей школы. Так, в Великобритании особое внимание уделяется повышению качества практической подготовки будущих учителей на основе *практико-ориентированного подхода*, который ориентирует учебный процесс на конечный продукт, а именно: формирование и отработку у обучаемых практических навыков применения изучаемого материала для обеспечения эффективности профессионально-педагогической деятельности. Реализация основополагающих принципов данного подхода позволяет достичь главной цели, стоящей перед британской системой педагогического образования: подготовить учителя-профессионала, «рефлексирующего» практика, обладающего инновационным стилем научно-педагогического мышления, готового к созданию новых ценностей и принятию творческих решений. Неотъемлемыми качествами такого специалиста являются индивидуальный стиль педагогической деятельности, способность к рефлексии, потребность в постоянном самообразовании и готовность к нему. Именно в таких профессионалах нуждается российское общество для модернизации и реформирования всей системы образования, что делает передовой британский опыт особенно ценным и актуальным.

Для российской науки практико-ориентированный подход является достаточно новым: Е.И. Мыцко, Е.А. Сазанова затрагивают лишь отдельные аспекты его методологии. В Великобритании, напротив, вопросам практико-ориентированного образования посвящены работы ведущих ученых: М. Аткинса, Р. Беарда, Дж. Джибса, Дж. Брауна, Дж. Мун, Р. Пауэла, Дж. Петти, Я. Риса, И. Рега, С. Уокера и др., изучение которых позволяет выделить основополагающие черты рассматриваемого подхода. Теоретическую основу практико-ориентированного подхода составляет *гуманистическая парадигма*, объявившая главной ценностью человека и его субъективные качества. В практическом плане это означает, что учебные дисциплины перестают рассматриваться как предметы с набором готовых знаний, а становятся специфическим видом деятельности, превращаясь в мощный инструмент познания окружающего мира. Именно усиление практической направленности предметных знаний будет способствовать не только дальнейшему развитию личности будущего учителя, но и расширять возможности для компетентного их использования.

Цели и задачи обучения в рамках данного подхода формулируются через практические результаты деятельности, выраженные в профессиональных умениях и навыках, которыми должны владеть будущие специалисты, в том числе и учителя. Это позволяет не только сформировать личность современного педагога, обладающего высоким уровнем профессиональной культуры, но и способствует развитию его творческой индивидуальности путем создания условий для его самовоспитания, саморазвития и самореализации.

Практико-ориентированный подход в подготовке учителя носит интегративный характер и опирается на следующие принципы:

1. Традиционная дидактическая триада «знания-умения-навыки» трансформируется: на первый план выходят практические и мыслительные умения и навыки, на основе которых формируются знания. Кроме того, появляется новая дидактическая единица *опыт деятельности*, которая выступает как функциональная готовность личности к определенным действиям и операциям («умения – навыки – опыт деятельности – знания») [1; 3; 4].

2. Преподаватель и студент образуют новую систему отношений на основе содействия и сотрудничества, где каждый выступает в качестве условия, средства и результата становления его как субъекта своего развития [6; 7].

3. Студенту предоставляется возможность самореализоваться в процессе учебной деятельности с опорой на свои интересы и склонности, возможности и способности, ценностные ориента-

ции и субъективный опыт [5; 6; 7].

4. Отправной точкой развития будущего специалиста является его практический жизненный опыт, который переосмысливается в процессе обучения и становится внутренним условием движения личности к цели [4].

5. *Содержанием образования* становится *жизненное и профессиональное самоопределение личности*, что позволяет будущим педагогам увидеть систему знаний через призму практического опыта и практического овладения будущей профессией, способствуя тем самым их дальнейшему профессиональному росту и самосовершенствованию [1; 4].

Практико-ориентированный подход опирается на *активные методы обучения*, которые направлены на решение конкретных практических задач: помочь студентам самостоятельно открывать новые знания и способы деятельности, углублять и систематизировать изученное, развивать «предметную» интуицию. Кроме того, особое место в подготовке будущих специалистов отводится самостоятельной работе, позволяющей приобрести необходимый опыт деятельности [5; 6].

Следует отметить, что исследуемый подход не только подразумевает становление компетентности, развитие эрудиции и творческих начал всех субъектов учебного процесса, но и позволяет достичь качественно нового уровня образованности отдельной личности. Он не только гармонично сочетает цели обучения, саморазвитие, самовыражение и профессиональную подготовку учителя, но и обеспечивают плавный переход от «поддерживающего обучения» к «инновационному образованию».

Важнейшим инструментом подобного перехода, по мнению британских и российских ученых, можно по праву считать информационные технологии (ИТ), которые, став важнейшим фактором научно-технического и социально-экономического развития современного общества, влияют не только на качество интеллектуальных ресурсов человечества и глобальное развитие общества в целом, но и повышают уровень и качество самой жизни [2; 6; 7]. Поэтому особенно актуальным требованием к будущему учителю сегодня является владение компьютерной техникой и новыми технологиями, без которых в настоящее время практически невозможно решить задачу воспитания критически мыслящих личностей, умеющих видеть и творчески решать возникающие проблемы.

Современная школа испытывает острую потребность в специалистах, которых умеют не только работать с готовыми образовательными ресурсами, но и создавать их, поскольку педагогическая ценность последних определяется простотой и легкостью их гармоничного использования для соответствующего приращения в результатах учебной работы. К сожалению, большинство выпускников педагогических вузов имеют лишь поверхностные знания об информационных технологиях, обеспечивающих решение профессиональных задач и повышение качества образования. В Великобритании данное противоречие эффективно решается путем технологического сопровождения процесса обучения и одновременной подготовки студентов к видам профессиональной деятельности, требующих навыков использования ИТ [6]. Поскольку современные учебные планы для педагогических специальностей предполагают лишь поверхностное ознакомление с ИТ, помочь будущим учителям приобрести подобные умения можно только в рамках практико-ориентированных курсов по выбору.

Опираясь на британский опыт подготовки учителей, на основе принципов практико-ориентированного подхода для студентов 5 курса факультета иностранных языков педагогического института был разработан курс по выбору «*Основы электронного педагогического дизайна*», посвященный использованию новых информационных технологий для создания практических учебно-методических материалов для обучения иностранному языку.

Программа курса по выбору рассчитана на 36 аудиторных часов (20 лекций, 16 практических занятий) и 30 часов самостоятельной работы. Его главной особенностью является *практическая* направленность, благодаря которой слушатели курса не только учатся эффективно решать различные профессиональные задачи на основе стандартных приложений MS Office и ряда других специализированных программ, но и создают собственный банк педагогических ресурсов.

Для успешной реализации поставленных задач необходимо максимально учитывать особенности аудитории. Поэтому первый этап работы в рамках подобного курса носит диагностический характер, что дает возможность не только определить исходный уровень владения необходимы-

ми умениями и навыками работы с компьютером, но и скорректировать программу с учетом потребностей и интересов группы для повышения личностной значимости курса.

Лекционные и практические занятия опираются на *активные методы обучения*. Лекции носят проблемный характер и опираются на имеющийся практический опыт работы слушателей курса с компьютером, выявить который призваны диагностические мини-тесты, предваряющие каждое занятие. Кроме того, такой мини-тест задает план текущей лекции, проводимой в режиме «вопрос-ответ» и сопровождающейся демонстрацией каждого приема работы. Представление учебного материала в виде алгоритмов решения конкретных задач дает возможность целенаправленно решать целый ряд проблем: систематизировать уже имеющиеся знания, акцентировать оптимальные пути достижения необходимого результата, своевременно выявлять проблемные зоны для их повторного рассмотрения.

Практическое занятие в рамках курса «Основы электронного педагогического дизайна» проходит в два этапа: задача первого (тренинга) – отработка отдельных умений и навыков работы в одной из программ; второго (практикума) – самостоятельное выполнение практического задания на основе заданных требований. Подобная организация занятий позволяет не только последовательно отрабатывать умения и навыки работы в различных приложениях и оказывать своевременную индивидуальную помощь в реализации практических задач, но и гибко адаптировать учебный материал к условиям реальной аудитории с учетом интересов каждого слушателя, что дает возможность дифференцировать и индивидуализировать процесс обучения.

Подобный курс требует специально разработанной системы домашних заданий, способствующих не только закреплению полученных умений и навыков работы, но и раскрытию творческого потенциала и педагогического таланта будущих учителей. Важно предоставить студентам *свободный выбор содержания домашнего мини-проекта* при четко предписанных критериях его оценки, главным из которых является *профессионально-практическая направленность* представляемого материала.

Самостоятельная работа над домашними мини-проектами позволяет студентам научиться правильно оформлять печатные материалы, связывать их посредством гиперссылок, внедрять в текст и форматировать простые и сложные объекты, вставлять интерактивное оглавление, формировать предметный указатель, производить простые и сложные вычисления в таблицах, строить графики и диаграммы, делать простые и сложные презентации с линейными и нелинейными переходами и подключением аудио- и видеоматериалов, необходимых в преподавании иностранного языка.

Важным этапом работы над каждым мини-проектом следует признать его проверку и последующую самооценку студентом своей работы с опорой на четко сформулированные критерии. Подобный самоконтроль позволяет вовремя выявлять отдельные структурные недостатки каждой работы и оперативно их устранять.

Финальным этапом работы является *зачет*, которые проходит в форме круглого стола. Студенты представляют и защищают свои *электронные портфолио*, которые включают в себя все выполненные в ходе обучения задания. В обсуждении и оценке портфолио принимают участие все слушатели курса.

Анализ данных проведенного в 2007 году курса по выбору наглядно свидетельствует об эффективности выбранной стратегии (таблица 1).

Студенты не только освоили стандартные приложения MS Office, но и познакомились со специализированными программами типа Verstka, Hot Potatoes, Testers и *педагогическими* ресурсами мировой сети Интернет. Свободный выбор содержания мини-проектов способствовал раскрытию творческих способностей, которые были в полной мере продемонстрированы организацией и презентацией представленного материала. Лучшие работы будущих учителей включали авторские разработки: фрагменты уроков и внеклассных мероприятий, отчеты-презентации. Использование активных методов обучения способствовало усилению общей студенческой мотивации, повышению качества учебного опыта и переходу от пассивного обучения к активному, что отразилось не только на способности студентов переносить полученные навыки (например, независимого обучения или навыки пользования ИТ) на другие виды деятельности, но и обеспечило более гибкий доступ студентов к необходимым в школе практическим учебным материалам через ресурсы сети Интернет.

Таблица 1

Динамика изменения уровня владения навыками работы в различных программных приложениях, %

Уровень владения	Стандартные приложения MS Office						Общий уровень КГ	
	Word		Excel		PowerPoint			
	До	После	До	После	До	После	До	После
Не знаком с программой	-	-	37	-	52	-	-	-
Начинающий пользователь	4	-	11	-	7	-	26	-
Пользователь	55	-	26	-	22	-	59	-
Уверенный пользователь	26	**7**	11	**30**	15	**15**	11	**19**
Продвинутый пользователь	15	**93**	15	**70**	4	**85**	4	**81**

В заключении следует отметить, что проведение подобных практико-ориентированных курсов в педагогических вузах позволит подготовить для школы специалистов нового типа – профессионалов высокого уровня, обладающих инновационным стилем научно-педагогического мышления, готовых к созданию новых ценностей и принятию творческих решений. Это не только благоприятно скажется на качестве подготовки будущих педагогов, но и будет способствовать их дальнейшему профессионально-личностному росту и устойчивому развитию общества в различных сферах.

Практико-ориентированный подход, как особая система дидактических форм, методов и средств, позволяет моделировать предметное и социальное содержание будущей педагогической деятельности и формировать у студента более полное представление о проблемном характере избранной профессии.

Библиографический список

1. *Мычко Е.И.* Коммуникативная культура: практико-ориентированный подход. – Калининград, 2005. – С. 36–58.
2. *Полат Е.С.* Основные направления развития современных систем образования. http://distant.ioso.ru/library/publication/polat.html
3. *Сазанова Е.А.* Особенности теории и технологии практико-ориентированного подхода при подготовке учителей: Автореф. дис. … канд. пед. наук – Новосибирск, 2000. – 24 с.
4. *Moon J.A.* A Handbook of Reflective and Experiential Learning. Theory and Practice. – L.: Routledge, 2004. – 252 p.
5. *Petty G.* Evidence-Based Teaching. A Practical Approach. – Cheltenham: Nelson Thornes, 2006. – 382 p.
6. *Petty G.* Teaching Today: A Practical Guide. – Cheltenham: Nelson Thornes, 2004. – P. 137–356.
7. *Reece I., Walker S.* Teaching, Training and Learning: A Practical Guide. – Sunderland: Business Education Publishers Limited, 2006. – P. 52–152.

В.М. Халтурина

РАЗВИТИЕ ПОТРЕБНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООБРАЗОВАНИИ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье рассматривается актуальность проблемы профессионального самообразования в условиях современного социума. Предлагается решение актуальной психолого-педагогической проблемы развития потребности в профессиональном самообразовании у студентов гуманитарных специальностей вуза через создание определенных организационно-педагогических условий в конкретном вузе.

Национальная Доктрина образования в Российской Федерации, устанавливающая его приоритет в государственной политике и определяющая стратегию и основные направления развития, в качестве одной из целей системы образования провозглашает «разносторонне и своевременное развитие детей и молодежи, их творческих способностей, формирование навыков самообразования, самореализации личности» [11]. В соответствии с Доктриной, подготовку студента к непрерывному профессиональному самосовершенствованию и самообразованию можно рассматривать как первоочередную задачу вузовской подготовки.

Будущие специалисты должны обладать высокой восприимчивостью, социально-профессиональной мобильностью, готовностью к быстрому обновлению знаний, расширению арсенала навыков и умений, освоению новых сфер деятельности. Поэтому вопросы профессионального самообразования специалистов и организационно-педагогические условия в вузе, в рамках которых процесс самообразования оказывается наиболее эффективным, приобретают особую актуальность.

Проблема самообразования личности органично вплетается в контекст концепции непрерывного образования, которая определяет общий подход к построению целостной поэтапной системы образования каждого человека на протяжении всей его жизни. Именно поэтому подготовка студента к необходимости непрерывного профессионального самосовершенствования, а, значит, и самообразования составляет одну из основных задач вузовского образования.

Для личности сфера потребностей является одной из главных. В.Н. Мясищев считает, что «потребности являются самым глубоким компонентом в динамике поведения и переживаний человека» [8, с. 4]. Следовательно, ни поведение, ни деятельность, ни мотивационная сфера личности не могут быть раскрыты без соотнесения с потребностями человека.

Предметом нашего исследования является процесс развития потребности в профессиональном самообразовании у студентов гуманитарных специальностей вуза.

Потребность в профессиональном самообразовании относится к высшим потребностям человека, для ее актуализации и развития «требуется больше предварительных условий, чем для актуализации низшей потребности» [6, с. 157]. А. Маслоу утверждает: «Для актуализации высших потребностей необходимы хорошие внешние условия» [6, с. 158]. Позиция автора близка взглядам А.Н. Аверьянова, который, говоря о способностях человека, отмечает, что «требуются особые условия, чтобы эти потенциальные способности получили развитие и проявились» [1, с. 41].

В ходе формирующего эксперимента для студентов экспериментальных групп были созданы специальные организационно-педагогические условия, которые способствовали развитию их потребности в профессиональном самообразовании.

Одно из таких условий – адаптивная образовательная среда вуза. Л.Н. Куликова пишет, что «относительно ранний профессиональный выбор подростка, в случае привлекательности для него избранного учебного заведения и относительной комфортности пребывания в нем, может стать важным условием его жизне- и самосозидающей

© В.М. Халтурина, 2008

активности» [4, с. 22]. Если «привлекательность» вуза определяют сами учащиеся, то обеспечение «комфортности» есть одно из оптимальных организационно-педагогических условий, которое зависит от деятельности педагогов, административных работников, от атмосферы всего учебного заведения.

Педагогический процесс с позиции синергетики рассматривается как самообразующаяся система. Представления синергетики отличают педагогику среди родственных дисциплин тем, что они задействованы в «экстремальной» ситуации, то есть в условиях неравновесности, нелинейности, необратимости.

Для нашего исследования важно, что при переходе обучаемых с одной ступени образования на другую (например: из колледжа в вуз), возникает «экстремальная» ситуация, т.к. именно в это момент для студента меняются условия реализации педагогического процесса (цели, содержание, методы, формы). Первокурсник переходит из привычного стационарного состояния в новое неустойчивое, связанное с новыми людьми, требованиями нового учебного заведения, грузом ответственности, новыми функциями. В сознании студента возникает информационный хаос, разобраться с которым трудно. С позиций синергетики при определенных условиях хаос может вывести личность как систему на новый уровень самоорганиизации, т. к. в этот период система чувствительна к слабым, но согласованным с ее свойствами воздействиям. Это создает условия к управляющему влиянию на данные процессы посредством резонансного воздействия. Подтверждается эта мысль и мнением Н.А-. Новикова: «Наи-более сильными факторами саморазвития являются иногда «слабые воз-действия», которые, накапливаясь, вызывают сильнейшие изменения. Возникает явление резонанса, что расширяет возможности педагогиче-ского влияния на саморазвитие, позволяя «малыми» педагогическими средствами обеспечить глубокие личностные преобразования человека» [9, с. 17-21].

Т.В. Машарова отмечает изменение аспекта изучения среды в педагогике: «если предыдущие исследования среды рассматривали ее как составную часть воспитательной системы, т.е. в рамках адаптивной функции образования (готовность человека к выполнению различных ролей в обществе), то современные подходы к среде в педагогике лежат в русле развивающей функции образования (развивать способность менять самого себя и свое бытие)» [10, с. 17-18].

Следовательно, создание комфортных условий пребывания в вузе для студентов в начальный период их обучения позволяет малыми усилиями и незначительными влияниями достигать значительных результатов в плане преобразования личности учащихся, что позволяет в дальнейшем успешно развивать потребность их личности в профессиональном самообразовании.

Как отмечает Л.Н. Коган: «Основой приобретения нужных для той или иной профессии знаний и в целом для жизни является самообразование. Поэтому важно сформировать у студентов правильное мнение по поводу эффективности и целесообразности возможностей профессионального самообразования, а также сформировать умения самообразовательной работы» [3, с. 3]. С целью развития мотивов, ценностей самообразования, а также знаний, умений и навыков самообразовательной деятельности студентам экспериментальных групп на первом курсе был прочитан курс «Основы самообразования».

Для того, чтобы самостоятельная работа стала подлинно полноценной, учащимся необходимо получить опыт осуществления функций учителя: анализа, планирования, регулирования, оценки деятельности, деятельности. Вышеназванные «функции учителя» студенты получили при изучении факультативного курса «Основы самообразования». Данный курс имеет своей целью развитие всех компонентов в структуре потребности в профессиональном самообразовании. Но основное внимание уделяется развитию процессуального компонента, т.е. развитию умений и навыков, которые определяются как «подготовленность к практическим и теоретическим действиям, выполняемым быстро, точно и сознательно, на основе усвоенных знаний и жизненного опыта» [12, с. 446].

А.К. Громцева к организационным умениям относит умение ставить перед собой образовательные задачи и определять пути их решения, объем, источники [2]. Эти умения подразделяются на внешние и внутренние. К внешним умениям автор относит режим учебной работы, разумное распределение во времени видов учебных работ, определение порядка их выполнения, подготовку рабочего места. К внутренним умениям автор относит умения определять цель своей по-

знавательной деятельности, нахождение средств для ее достижения, правильный подбор приемов выполнения, контроль работы.

Точка зрения Ю.Н. Кулюткина и Г.С. Сухобской импонирует нашему исследованию в том, что связана с постановкой и решением учебных проблем [5]. Авторы отмечают в самообразовательной деятельности умения видеть противоречия и формулировать проблему. На первом этапе идет осознание проблемы. Для ее решения учащиеся обращаются к профессиональной литературе, анализируют, осмысливают оценивают собственную деятельность. Вторым этапом является решение проблемы. Главным в профессиональном самообразовании является, по мнению авторов, переосмысление опыта, разработка на его основе собственной технологии решения проблемы и практическая апробация в конкретных условиях деятельности. Третий этап предполагает самоанализ и самооценку полученных результатов профессиональной деятельности с позиции достигнутых учащимися результатов – проверка решения. Данные умения включены в курс «Основы самообразования», который позволил учащимся получить новые и систематизировать имеющиеся у них знания, умения и навыки самообразовательной деятельности.

На следующем этапе процесса развития потребности в профессиональном самообразовании умения и навыки, полученные в курсе «Основы самообразования», были интегрированы к курсу «Концепции современного естествознания». Здесь студенты имели возможность отрабатывать умения и навыки самообразовательной деятельности на материале конкретной дисциплины. Преподавание с использованием проблемного метода обучения способствовало закреплению самообразовательных умений и навыков. Кроме того, само содержание дисциплины «Концепции современного естествознания» способствует самосовершенствованию учащихся, развитию их потребности в профессиональном самообразовании.

Заключительным этапом формирующего эксперимента по развитию потребности студентов вуза в профессиональном самообразовании была практика. На практику студенты были обеспечены заданиями, ориентированными на самообразовательную деятельность. Данное организационно-педагогическое условие позволило развивать потребность в профессиональном самообразовании у студентов гуманитарных специальностей вуза в процессе профессионально-практической деятельности и вывести самообразовательную деятельность студентов на качественно новый уровень – уровень их полной самостоятельности.

По мнению Г.В. Мухаметзяновой, оптимизация самостоятельной работы студентов позволяет приобрести «навыки самостоятельного планирования и организации собственного учебного процесса, что обеспечивает безболезненный переход к непрерывному послевузовскому образованию (прежде всего к самообразованию) по завершении обучения в вузе» [7, с. 80].

При прохождении практики студенты гуманитарных специальностей осознают, что их профессия принадлежит к типу профессий «человек – человек». Взаимодействие с другими людьми требует от специалиста способности быстро ориентироваться в ситуации, проявлять гибкость в общении с разными людьми, а также находить нужную информацию. Для этого будущие юристы и психологи должны непрерывно заниматься самообразованием в избранной области профессиональной деятельности. Наша позиция подтверждается социологами: «…в настоящее время самообразование стимулируется прежде всего профессионально-трудовой деятельностью человека. В случае ее обедненности тормозится и развитие самообразования. Поэтому потребность в самообразовании под давлением неблагоприятных объективных обстоятельств формируется часто вопреки, а не благодаря особенностям и характеру профессионального труда» [13, с. 4].

Применение в ходе исследования предложенных организационно-педагогических условий, учет ряда факторов, а также использование возможностей гуманитарных специальностей позволяет перевести на более высокий уровень все компоненты в структуре потребности в профессиональном самообразовании у студентов гуманитарных специальностей конкретного вуза.

Библиографический список

1. *Аверьянов А.Н.* Категория «система» в диалектическом материализме [Текст] / А.Н. Аверьянов. – М.: Мысль, 1974. – 69 с.

2. *Громцева А.К.* Проблема самообразования учащихся на современном этапе развития советской школы: Дисс. … д-ра пед. наук. – Л.,

1971. – 628 с.

3. *Коган Л.Н.* Образование как общественная потребность [Текст] / Л.Н. Коган – М.: Просвещение, 1981. – 210 с.

4. *Куликова Л.Н.* Проблемы саморазвития личности [Текст] / Л.Н. Куликова. – Хабаровск: ОПП Хабаровского ККГС, 1997. – 315 с.

5. *Кулюткин Ю.Н.* Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы. Самоорганизация познавательной активности личности как основа готовности к самообразованию [Текст] / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская – М.: Педагогика, 1997. – 151 с.

6. *Маслоу А.Г.* Мотивация и личность [Текст] / Абрахам Гарольд Маслоу; перевод с англ. А.М-. Татлыбаевой; авт. вступ. ст. Н.Н. Акулина. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.

7. *Мухаметзянова Г.В.* Профессиональное образование: проблемы качества и научно-методического обеспечения [Текст] / Г.В. Мухаметзянова. – Казань: Магариф, 2005. – 319 с.

8. *Мясищев В.Н.* Проблема потребностей в системе психологии [Текст] / В.Н. Мясищев // Психология и педагогика. – Л. ЛГУ. – 1957. – Вып.1. – С. 4–6.

9. *Новиков Н.А.* Развитие и саморазвитие в гуманистической воспитательной системе // ООИПКРО – Развитие и саморазвитие ученика и учителя: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Орск, 2001. – С. 17–21.

10. Педагогические аспекты организации персонально адекватной образовательной среды на основе учета ситуативной доминанты личности [Текст]: Учебное пособие / Т.В. Машарова, Е.А. Ходырева, А.А. Харунжев; рецензент В.С. - Данюшенков. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2004. – 92 с.

11. Постановление Правительства РФ от 4 октября 2000 года № 751 «О национальной доктрине образования в РФ // Российская газета № 196 11.10.2000.

12. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов-на-Дону.: Изд-во Феникс, 1998. – 544 с.

13. *Шуклина Е.А.* Самообразование как социологическая проблема: Дис. … канд. филос. наук. – Екатеринбург, 1995. – 163 с.

Е.Ю. Богданова

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ АРХИТЕКТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В условиях возрастания социальной роли творческой личности сегодня важнейшей задачей становится модернизация и интенсификация художественно- архитектурного образования. Сочетание способностей, трудолюбия и владения методикой творчества объективно создадут условия, при которых возрастет вероятность появления по-настоящему творческих личностей. Необходимость создания педтехнологии, обеспечивающей возможность управления процессом формирования креативности обучаемых – актуальная проблема профессионального архитектурного образования.

Креативные учебные технологии применительно к обучению студентов архитектурных специальностей являются малоизученной областью профессиональной педагогики. Их цель – помочь студенту найти и овладеть определенным творческим методом проектного моделирования в соответствии со своими мировоззрением, характером и способностями. Креативные методы обучения отличаются от общепринятых и существенно продвигают учебный процесс в «нужном» направлении, делая его результаты более впечатляющими.

Для успешного применения их в архитектурном образовании они должны дифференцированно использоваться на всех трех этапах:

1) приобретения начальных художественных навыков;

2) выработки профессиональной графики и

© Е.Ю. Богданова, 2008

осознанной мотивации обучения;

3) освоения технологии архитектурного проектирования и формирования потребности в самостоятельном творчестве.

На первом этапе профессионального обучения для педагога очень важно определить начальный уровень художественной подготовки и творческого потенциала студентов – первокурсников. Из достаточно значительного количества различных методик на выявление творческих способностей мы взяли за основу рисуночные тесты [6]. Надо отметить, что продукты изобразительной деятельности рассматривались как диагностический материал еще в начале XX века. Впервые в истории психодиагностики доктор философии Колумбийского университета Ф. Гудинаф обосновала гипотезу о том, что выполненный ребенком рисунок отражает степень овладения им ключевыми понятиями и, таким образом свидетельствует об уровне развития интеллекта.

Для определения уровня творческого потенциала абитуриентов Краснодарского архитектурно- строительного техникума (КАСТ) в 2007 г. нами был составлен и использован комплект тестов на основе известных методик [2; 4]. Он включает в себя 5 разделов: зрительная память, личностные качества, цветовосприятие, абстрактное мышление и воображение. У студентов художественных специальностей выявление креативности более естественно графическим способом. Легкость проведения, минимум необходимого материала, возможность в краткие сроки получить широкий спектр информации о личности и простота интерпретации рисуночных тестов- определили наш выбор. Наиболее часто психологи используют методику «Дом – Дерево – Человек» (ДДЧ) [6]. Из анализа работ отечественных и зарубежных исследователей, рассматривающих стадии развития детского рисунка, видно, что к подростковому возрасту происходит своеобразная стабилизация изобразительной деятельности, соответственно можно ожидать, что психологические особенности личности более отчетливо проявляются и в рисунке. Параллельно выявляется и уровень графической подготовки тестируемого и повышается возможность проективной интерпретации.

К рисуночным тестам можно отнести графическое задание «автопортрет» Тестируемому необходимо использовать только геометрические фигуры. Простой подсчет элементов того или иного вида фигур в изображении человека выявляет преобладающие качества его личности.

Другой вид рисуночного тестирования – таблица, состоящая из двенадцати квадратов [4], из которых в 12 квадратах изображены какие-то отдельные элементы. Тестируемому предлагается дополнить изображения по своему желанию, а в свободном квадрате выполнить любое изображение. Тест показателен в выявлении уровня развития воображения и абстрактного мышления.

Одной из значимых форм памяти является образная память. Для ее проверки мы использовали таблицу с 20 рисунками [4]. После краткого ее просмотра предлагается зарисовать или записать словами те образы, которые удалось запомнить. Абитуриенты выполняют этот тест на 80%. Это свидетельствует о хорошо развитой образной памяти. Также можно использовать интересные упражнения по развитию образной памяти, представленные в работах И. Матюгина. Для выявления уровня цветовосприятия мы использовали авторский тест «Раскрась свое имя», основанный на методике М. Люшера [2].

Для более глубокого раскрытия творческого потенциала в качестве рисуночного теста можно использовать различные композиционные упражнения с конкретно поставленной задачей, но широкой свободой выражения. Графическая композиция может «рассказать» много интересного, позволит быстрее и ярче проявиться творческим способностям испытуемых, для чего от педагога потребуется творческий, нестандартный подход к составлению заданий. Упражнения по композиции должны носить увлекательный игровой характер выражения личностных чувств и ощущений от восприятия мира.

На начальном этапе обучения студенты младших курсов осваивают профессиональную графику. Большая часть заданий носит репродуктивный характер. Поэтому, мы разработали и ввели факультативный курс «Основы композиции». Именно он должен способствовать развитию творческих способностей, приобретению изобразительной грамотности и осознанной мотивации в профессиональном обучении.

В художественном профессиональном образовании вопросы композиции являются основополагающими. В постепенно усложняющихся заданиях студенты познают основные законы композиции и принципы ее построения. Выполнение упражнений дает педагогу возможность рас-

членить задачу на элементы и сделать акцент на изучении того или иного принципа композиции с учетом межпредметных связей архитектурных дисциплин. В результате совместной с педагогом деятельности студенты должны уметь: находить общий художественный прием, используя средства композиции; комплексно решать задачу проектирования объекта; грамотно выполнять эскизно-проектную часть. Решению задач психологической и профессиональной адаптации студентов в учебном процессе способствует комплекс упражнений по стилизации природных форм: обобщению формы в пределах её внешнего вида; обобщение формы с изменением рисунка и упрощением ее конструкции; преобразование объемной формы в плоскую; изменение характера формы на стилизованную, декоративную. От принципов стилизации студенты переходят к изучению таких композиционных понятий как трансформация и абстрагирование, знакомятся с эффектами разрушения плоскости графическими приемами, с принципами монокомпозиций.

Грамотное использование композиционных упражнений на разных этапах творческого развития поможет самовыражению, саморазвитию и самореализации личности. Задача педагога умело поддерживать интерес и направлять обучение, ставить проблему и способствовать нахождению возможного ее решения учеником. Кратковременность композиционных упражнений, их конкретные задачи дают ощущение легкости их выполнения и успешного результата, а большое количество работ со временем обязательно способствует повышению их качества. Композиция из категории изобразительного искусства перейдет в способ мышления и восприятия.

На основании вышеизложенного, можно сформулировать основной алгоритм графической композиции: созерцание, осмысление, созидание. Иными словами – натурная зарисовка, геометрический анализ, художественный образ. Изучение законов композиции в любом ее художественном проявлении способствует более интенсивному и полному раскрытию творческой личности. Это может быть декоративное рисование, стилизация, абстрактная композиция, комбинаторика.

Практическая направленность обучения композиции студентов – архитекторов и дизайнеров рассматривается как целостная, гармоничная система формообразования и обеспечивается нижеследующей тематикой аудиторных графических работ.

1. Построение формальной графической композиции.
2. Создание изобразительных форм разного характера.
3. Построение цветовой композиции.
4. Фактурные поверхности.
5. Средства композиции.
6. Графическая моделировка элементов.
7. Образность и целостность.

Потребность к творчеству, как и способность к нему, формируется быстрее всего при выполнении значительного количества нестандартных заданий в процессе освоения графических навыков.

Более сложным объектом развития является творческое созидание, которое начинается с осознания себя творцом, владеющим инструментами созидания (а не только ремесленником, имеющим изобразительные навыки).

Каждому педагогу – архитектору хорошо известен порядок действий, которые совершают студенты, осваивая технику профессиональной инструментальной графики (скажем, при изучении и вычерчивании проекции памятника архитектуры). Стандартизованный способ учебной деятельности, который с помощью педагога формирует в себе студент – архитектор младших курсов, образует ту «деятельностную оболочку», которая содержит признаки педагогической технологии. Это процесс формирования «моторных навыков» профессиональной деятельности. При переходе к учебному проектированию сформированные ранее моторные навыки есть уже востребованный новой учебной ситуацией личный «ручной ресурс» студента. Самым важным и трудным для него на этом этапе обучения оказывается формирование зачатков ментальных действий, связанных непосредственно с архитектурным формообразованием, которое по определению принадлежит к сфере действия сознания. Этот этап имеет большую дидактическую значимость для педагога. Адекватные педагогические действия должны быть направлены на то, чтобы показать студенту, как надо проектировать, (а не как надо делать конкретный проект). Единственно возможный способ воздействия на сознание студента – это организованный и строго структурированный комплекс учебных действий с предсказуемым результатом, где все разложено и рас-

ставлено в естественном и логичном порядке.

Здесь – то, как раз и возникает «вопрос вопросов» – что же должен делать студент руками, чтобы связанные с ними ментальная его сфера стала трансформироваться в сторону ее профессионализации? А именно так явно или неявно и должна педагогически корректно формулироваться любая учебная задача начального профессионального цикла учебной деятельности, в том числе и учебного проектирования.

Введение в педагогический оборот представлений о креативной деятельности и соответствующих понятий («креативные технологии», «креативное мышление») позволяет взглянуть на привычную педагогическую ситуацию под другим углом зрения и другими глазами.

Всякие рассуждения о креативной деятельности никоим образом не направлены на вытеснение или замену традиционных учебных технологий, на которых уже много лет зиждется архитектурное образование. Творческий метод представляет собой центральное звено архитектурной деятельности и представляет собой синтез методов художника, ученого и инженера. В творчестве архитектора соединяются стремление ученого к системе и художника к гармонии.

Методы поиска новых идей служат преодолению творческой инерции, стереотипного мышления, способствуют повышению творческой активности проектировщика в процессе разработки общей идеи и вариантов проектного решения. В теоретической и методической литературе различают следующие методы: ассоциация; преобразование; «вживание в роль»; инверсия; аналогия; парадокс; фантазия; систематический перебор и «мозговая атака» [3].

Креативные технологии обучения архитектурному творчеству как раз и могут «взять на себя» решение проблемы архитектурного формообразования, т.е. фактически архитектурного сочинительства – важнейшей составляющей архитектурной композиции. Сейчас она просто пребывает на периферии профессионального сознания, а значит и обучение, остаётся тем самым во власти студенческой спонтанной сочинительской стихии.

Креативные методы обучения должны содержать в себе элементы непредсказуемости, которые и обеспечивают важнейшую сочинительскую функцию метода и поэтому имеют «встроенный механизм» создания новизны. «Новизна» в данном случае оказывается новизной только для студента. Для педагога она в основном таковой не является. «Новизна» - ядро любой креативной процедуры, поскольку обеспечивает студенту необходимость производить самостоятельный поиск творческого решения учебной задачи.

Выделим основные креативные методы обучения формообразованию [1], которые мы с успехом применяем в нашей педагогической технологии:

1) сочинение по схеме «от образа к плану»;
2) сочинение по схеме «от плана к образу»;
3) метод построения морфологической матрицы;
4) силуэтный поиск;
5) погружение в контекст;
6) метод дефрагментации оригинала;

Метод обучения ***формообразованию по схеме «от образа к плану»*** основан на графическом представлении сочиняемых объектов в аксонометрической проекции основных геометрических архетипов. Его деятельностное ядро выстроено на основе импровизационного «рисования-сочинения» составной формы по схеме «ветвящегося» процесса. Ключевые действия выстраиваются в операциональную цепочку превращения исходного трехгранного угла в развитую объемно – пространственную форму. В результате получается форма, вполне архитектурного характера, идея которой в начале процесса была абсолютно неведома и неизвестна обучаемому.

Метод обучения ***формообразованию по схеме «от плана к образу»*** реализуется в три этапа. Первый связан с рисованием- сочинением планов. Второй – реализуется в методах перевода сочиненных планов в соответствующие объемные формы.

На этапе создания планов используется механизм композиции «линия – пятно – фигура», сочиняемой импровизационно и по различным модульным решеткам. На следующем этапе выполнения упражнения процесс формообразования разворачивается как рисование – сочинение аксонометрий объемных форм, которые «естественно выводятся» из сочиненных планов. Завершается упражнение этапом «архитектурной интерпретации», на котором студент пытается сочиненные объемно – пространственные формы перевести в пространство архитектурных представлений хотя бы на уровне простейшей архитектурной типологии.

В методе обучения ***формообразованию по***

схеме построения морфологической матрицы используются наиболее значимые параметры, такие, например, как параметры плана или фасада.

Под матрицей понимается таблица, где ее «столбцам» и «строкам» придаются особые профессионально значимые смыслы, а на пересечении столбцов и строк получаются новые смысловые образования, которых изначально, в заданных исходных параметрах просто не было.

«Морфологической» называться матрица, которая строится с использованием параметров, значимых при формообразовании. Например, параметров плана или фасада.

Метод обучения ***Формообразованию по схеме «силуэтного поиска»*** предполагает упражнения, благодаря которым с помощью кальки, наложенной на пятно случайной формы, можно получить графические зарисовки вполне осмысленного характера.

Упражнение выполняется в два этапа. На первый выполняется рисунок по специальной методике (широким пишущим инструментом типа плакатного пера) пятен случайной формы. После этого сознанием обучаемого они истолковываются как «архитектурные силуэты» сочиняемой архитектурной формы. Пятно, просвечивающее сквозь кальку, возбуждает воображение обучаемого и стимулирует его к созданию графических объектов неведомой ранее формы.

Обучение ***архитектурному формообразованию по схеме «погружения в контекст»*** как метод хорошо себя проявил при решении учебных задач на «стилизацию». Под стилизацией в учебном смысле понимается целенаправленное формирование профессиональных представлений, опорой которых выступают какие-то существенные феномены культуры. Такого рода учебные задачи могут ставиться и решаться на уровне уже достаточно развитого профессионального сознания. Поэтому технология погружения в контекст удачно себя проявляет на старших курсах, когда студенту уже необходимо решать сложные проектные задачи.

Педагогическая суть рассматриваемого здесь метода заключается в особом восприятии и специфическом воспроизведении профессионального материала, сознательно собранного и подготовленного педагогом.

Метод обучения ***формообразованию по схеме «дефрагментации образа»*** в каком-то смысле модификацией процедуры силуэтного поиска, где в роли силуэта выступает какое-либо изображение. Чаще всего для этого используется композиция «линия – пятно - фигура».

Для создания гармоничной формы архитектурного произведения существуют специальные приемы, которые позволяют проектировщику достичь поставленной цели – создать объект с определенной художественно – композиционной структурой. Нас интересуют лишь те приемы, которые в результате приводят к новым, нестандартным решениям, т.е. эвристические приемы [5]. Архитектура как одна из наиболее многогранных сфер деятельности человека участвует в информационном обмене и взаимодействии с другими сферами. С учетом этого имеет смысл принять за основы те элементы этих сфер, образы которых могут быть ассоциированы с объектами архитектурного творчества. Для этого целесообразно упорядочить отдельные приемы и создать структуру, которая служила бы своеобразным банком данных для практического использования.

Эвристические приемы группируются по 4 разделам: морфологическому, квантитативному, кинетическому и виртуализационному. В разделе «Морфология» собраны приемы, связанные, в основном со структурой объектов; в разделе «Квантификация» – с количественной характеристикой объектов; в разделе «Кинетика» – с характером динамики объектов; в разделе «Виртуализация» рассматриваются характеристики, не вошедшие в предыдущие разделы.

Креативный подход в обучении архитектурному формообразованию не предлагает каких-либо «формул творчества». Его следует, скорее всего, понимать как набор достаточно искусственных приемов, которые призваны лишь «сдвинуть с места» и придать некий необходимый импульс ментальному движению в сознании студента и пробудить его собственный креативный потенциал, прибывающий в нем до известного момента в латентном состоянии. Важно, чтобы и педагог, и студент «ухватили» этот момент и заметили, что «процесс пошел». И дальше студент уже сам будет в состоянии «раскручивать спираль» своего развивающего профессионального творческого сознания.

Креативные методы обучения композиции дополняют те методы, которые сегодня используются на практике. Психологический механизм

воздействия креативной составляющей на сознание обучаемого выглядит как установка на пробуждение воображения и формирование профессионального видения.

Подкрепляя работу сознания специально организованными зарисовками из массы профессиональной информации, например, в виде слайдового тренинга, педагог постепенно формирует в обучаемом достаточно развитые профессиональные ассоциативные связи. Благодаря этому у студента постепенно профессионализируется и его воображение, и его внутренний взор, с помощью которого он «видит» и «оценивает» сочиненное «архитектурно» еще до того, как оно воспроизведено им на бумаге в виде эскиза.

Таким образом, креативный подход к профессиональному обучению будущих архитекторов позволит не просто освоить новую сферу воздействия на обучаемого, но и максимально приблизит сам процесс формирования графических навыков к проектной деятельности, превращая их в профессиональную методологию творчества.

Библиографический список

1. *Богомолов И.И.* Человек в архитектуре: Учеб.-метод. пособие. – Пенза: Пенз. инж.-строит. ин-т, 1991. – 60 с.
2. *Люшер М.* «Цвет вашего характера». – М.: АСТ, 2006.
3. *Молчанов В.М.* «Основы архитектурного проектирования». – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005.
4. *Потемкина О.Ф. Потемкина Е.В.* «Тесты для подростков». – М.: АСТ, 2006.
5. *Саркисов С.К.* «Основы архитектурной эвристики». – М.: Архитектура, 2004.
6. *Семенова З.Ф., Семенова С.В.* «Психологические рисуночные тесты. Методика «Дом – Дерево – Человек». – М.: АСТ, 2006.

М.В. Даричева

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ

В статье раскрыта актуальность процесса профессиональной языковой подготовки будущих дизайнеров и использования кредитно-модульной системы обучения, описаны компоненты системы, охарактеризованы уровни сформированности умений профессионального иноязычного общения в рамках балльно-рейтинговой системы оценки.

Устойчивый спрос на профессиональные услуги по дизайну, заинтересованность работодателей в квалифицированных специалистах способствовали привлечению пристального внимания к вопросам профессиональной подготовки дизайнеров. Одним из основных направлений политики развития дизайна в Российской Федерации является содействие выходу отечественного дизайна на внешние рынки. Сотрудничество с зарубежной дизайн-индустрией предполагает расширение обмена профессиональной информацией, организацию совместных предприятий, участие в международных мероприятиях и подтверждает потребность в квалифицированных специалистах, обладающих не только определенным объемом знаний по специальности, но и высоким уровнем профессиональной компетентности, которая также включает способность будущих дизайнеров к свободному профессиональному общению со специалистами других стран. Профессиональное иноязычное общение дизайнеров представляет собой многоплановый процесс коммуникации между представителями различных языковых сообществ, ориентированный на достижение конкретных задач в инженерно-творческой деятельности. Развитие профессионального иноязычного общения будущих дизайнеров рассматривается нами как одни из способов повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов к деятельности в

© М.В. Даричева, 2008

условиях интегрированных рынков труда.

В «Концепции развития дизайна до 2008 года» одно из мероприятий совершенствования системы профессионального образования в области дизайна связано с разработкой новых профессиональных и образовательных стандартов, примерных учебных планов и программ учебных дисциплин учреждений профессионального образования (с использованием кредитно-модульного подхода) [1]. Кредитно-модульная система обучения – это система организации учебного процесса, основывающаяся на единстве модульных технологий обучения и зачетных кредитов (ECST), как единиц измерения учебной нагрузки студента. Данная система предоставляет возможность решить задачи модернизации образования, связанные с повышение качества и созданием эффективной внутривузовской системы контроля. В основе организации кредитно-модульной системы обучения лежат следующие принципы:

– ориентация на развитие самостоятельной учебной деятельности обучаемых, стимулирование познавательной активности;

– максимально эффективное использование учебного времени за счет методически обоснованного построения модулей и использования средств информационных технологий и активных методов в обучении, а также обоснованное сочетание индивидуальной и групповой форм учебной деятельности;

– применение балльно-рейтинговой системы оценки, которая требует разработки четких критериев достижения тех или иных образовательных результатов, описываемых на языке умений (ключевых и специальных компетенций) и позволяет использовать более широкую шкалу оценки знаний;

– изменение роли преподавателя в процессе обучения, связанное с приоритетным осуществлением им функций проектирования учебного процесса, консультирования обучаемых, анализа результатов обучения и коррекция методики;

– ориентация образовательного процесса на заранее заданный обязательный уровень учебных достижений.

Особенности построения кредитно-модульной системы обучения профессиональному иноязычному общению будущих дизайнеров следующие:

1. Теоретико-методологическое основание процесса обучения профессиональному иноязычному общению.

2. Формулировка цели обучения профессиональному иноязычному общению будущих дизайнеров на основе анализа современных тенденций в развитии российской системы высшего профессионального образования, нормативных документов в области дизайнерского образования и в области преподавания иностранных языков в высшей школе.

3. Отбор и структурирование содержания обучения профессиональному иноязычному общению будущих дизайнеров, адекватного заданной цели.

4. Организация процесса обучения при соответствующем отборе форм, методов и средств обучения, а также выбор условий обучения профессиональному иноязычному общению.

5. Определение результата обучения профессиональному иноязычному общению будущих дизайнеров.

Мы выделяем ведущие компоненты данной системы: теоретико-методологический, целевой, содержательный, технологический и оценочно-результативный.

Теоретико-методологический компонент. Теоретическими основами процесса обучения профессиональному иноязычному общению дизайнеров выступают системный, компетентностный, модульный, контекстный и коммуникативный подходы.

Целевой компонент. Цель обучения профессиональному иноязычному общению будущих дизайнеров представляет собой формирование и совершенствование навыков и умений профессионального иноязычного общения, необходимых для осуществления научного, профессионального и делового партнерства в сфере инженерно-творческой деятельности (дизайна).

Содержательный компонент. Помимо учета общедидактических принципов отбора учебного материала, в данной системе при разработке содержания обучения необходима ориентация на профессиональные интересы учащихся, поэтому организация языкового материала должна отражать активный лексический запас будущих специалистов (дизайнеров). Принцип профессиональной направленности предполагает целенаправленный отбор содержания для овладения будущими дизайнерами навыками и умениями иноязычной речи с целью ее практического применения в будущей профессиональной деятель-

ности: для получения необходимой информации в процессе общения с коллегами из-за рубежа по специфике своей специальности. Основным принципом структурирования содержания в кредитно-модульной системе обучения является принцип модульности, который подразумевает разделение профессионально-ориентированного курса языковой подготовки на модули. Обучающий модуль – совокупность содержания обучения по конкретной теме, система методов и приемов управления учебной деятельностью студентов, а также система контроля по отдельным элементам модуля. Модуль в нашем понимании является компактной, четко структурированной информацией содержательного (лексика, грамматика, фонетика) и операционного характера (практические занятия, тесты), которая определяет работу студента в процессе учебной деятельности.

Поскольку в качестве организующего начала по отношению к содержанию выступает ориентация на контекст будущей профессиональной деятельности, следовательно, отбор и структурирование содержания профессионально-ориентированной языковой подготовки будущих дизайнеров необходимо осуществлять на основе информационного поля дисциплин специальности. Обучение профессиональному иноязычному общению будущих дизайнеров может быть организовано в следующие модули: «История искусства», «Живопись», «Архитектура», «Художественные стили», «История дизайна», «Дизайн интерьера», «Графический дизайн», «Промышленный дизайн», «Ландшафтный дизайн», «Фитодизайн», «Зарубежные дизайнеры», «Отечественные дизайнеры», «Профессия – дизайнер», включающие в себя профессионально направленные тексты и коммуникативные задачи, обучающие проблемные ситуации, систему упражнений и творческих заданий, необходимых и достаточных для формирования умений иноязычного профессионального общения.

Технологический компонент кредитно-модульной системы, а именно организация процесса обучения профессиональному иноязычному общению включает в себя такие элементы, как формы, методы и средства обучения. Выбор форм и методов обусловлен целями обучения, содержанием учебного материала, профессиональной мотивацией студентов, необходимостью формирования коммуникативных навыков и умений, нужных в практической деятельности. Всем этим требованиям в наибольшей степени отвечают активные методы обучения: проведение деловых игр, дискуссий профессиональной тематики, организация проектов и различной работы парами и в командах. Для самостоятельной работы студентов были разработаны задания, связанные с навигацией web-среды и поиском профессионально значимой информации в Интернете, с подготовкой докладов по темам специальности.

Оценочно-результативный компонент. Результатом обучения профессиональному иноязычному общению будущих дизайнеров является повышение уровня владения иностранным языком в профессиональной (дизайнерской) сфере. Под уровнем владения иностранным языком в профессиональной сфере понимается степень сформированности умений профессионального иноязычного общения, которые оцениваются с точки зрения эффективности процесса профессионального иноязычного взаимодействия, реализации способности осуществлять профессиональную коммуникацию в различных ситуациях с учетом беглости речи, её гибкости, уместности использования языковых средств и речевого материала. Мы выделяем следующие уровни: низкий (элементарный), средний (продуктивный), высокий (творческий). Для оценки уровня сформированности умений профессионального иноязычного общения будущих дизайнеров были определены следующие критерии: владение лингвистическими навыками и умениями иноязычного общения; владение профессиональным иноязычным тезаурусом; владение навыками и умениями применения иностранного языка с целью коммуникации в инженерно-творческой сфере (прагматическая функция общения); владение навыками и умениями аналитического чтения информации профессионального (дизайнерского) характера; владение навыками и умениями аудирования профессиональной (дизайнерской) информации; владение навыками и умениями письма по профилю специальности.

На низком уровне коммуникативные возможности учащегося ограничиваются обменом простыми короткими фразами в ограниченном наборе ситуаций, связанных с профессиональной деятельностью, а также использованием заученных простых грамматических конструкций. При проведении дискуссий по вопросам специальности студенты с низким уровнем сформирован-

ности умений занимают пассивную позицию, не принимают активного участия и не высказывают своего мнения. Элементарное владение профессиональным иноязычным тезаурусом и слабое владение лингвистическими умениями ограничивают письменную коммуникацию и восприятие информации профессиональной направленности при чтении.

Средний уровень характеризуется тем, что обучающиеся, достигшие его, обладают достаточными лингвистическими умениями иноязычного общения и владеют профессиональным иноязычным тезаурусом на продвинутом уровне, способны принять участие в ситуациях профессионального общения. Студенты могут кратко обосновать свои взгляды и намерения, объяснить суть проблемы. Работая с информацией (печатной или звуковой), учащиеся способны понять не только общий смысл, но и детали аутентичной профессиональной информации проблемного характера. Продуктивный уровень сформированности умений профессионального иноязычного общения позволяет таким студентам активно участвовать в выполнении коммуникативно-проблемных и проектных заданий, связанных с будущей специальностью.

Студенты с высоким уровнем свободно применяют лингвистические умения и навыки и активно используют профессиональный иноязычный тезаурус в ситуациях профессионального общения. При работе с аутентичной профессиональной информацией данные учащиеся способны не только понять и передать точку зрения автора, но и оценить важность и достоверность информации, сделать выводы. Творческий уровень позволяет студентам демонстрировать эффективное профессиональное взаимодействие с другими участниками деятельности, а также быть инициаторами различного рода дискуссий и проектов в области будущей специальности.

Контроль уровня сформированности умений профессионального иноязычного общения в кредитно-модульной системе осуществляется на основе балльно-рейтинговой системы оценки (с последующим переводом баллов в систему ECST). В нашем исследовании используется шкала от 0 до 6 баллов для оценивания вышеуказанных уровней.

Высокий (творческий) уровень

6 баллов. Учащийся понимает практически любую устную или письменную профессиональную информацию, может составить связный текст профессионального характера, излагает свой взгляд на основную проблему, анализирует преимущества и недостатки различных мнений. Говорит спонтанно с высоким темпом и высокой степенью точности. Может свободно участвовать в любом разговоре или дискуссии в ситуации профессионального общения, логически построить и перефразировать свое высказывание, свободно и аргументировано излагать свою точку зрения, используя соответствующие языковые средства, профессиональный тезаурус и знания по профилю специальности.

5 баллов. Учащийся понимает сложную информацию на различную профессиональную тематику, говорит спонтанно в достаточно быстром темпе, почти не испытывая затруднений с подбором слов и выражений, а также лексики профессионального характера. Практически без усилий может создать логически выстроенное сообщение на предложенную тематику из профессиональной сферы деятельности. Речь может быть замедлена только в случае сложной, малознакомой темы.

Средний (продуктивный) уровень

4 балла. Учащийся понимает общее содержание текстов профессиональной тематики, говорит достаточно быстро и спонтанно с незначительными затруднениями в общении. Может демонстрировать колебания при отборе профессиональной лексики, выражений или языковых конструкций, но продолжительных пауз в речи немного. Может делать четкие, подробные сообщения, подготовленные заранее, но не всегда может участвовать в беседе без предварительной подготовки. Может выражать мысли понятно, несмотря на то, что заметны паузы для поиска грамматических, лексических, профессионально лексических средств, особенно в высказываниях значительной протяженности.

3 балла. Учащийся понимает основные идеи профессионально ориентированной информации, может составить не всегда связное сообщение, а также изложить и обосновать свое мнение с помощью словаря. Не может без предварительной подготовки участвовать в обсуждении профессионального характера. Речь относительно медленна, делает много пауз для поиска подходящего выражения, вариантов произношения менее знакомых слов, исправления ошибок. Может поддерживать краткий разговор на профессио-

нальную тему, но понимает недостаточно, чтобы самостоятельно вести беседу.

Низкий (элементарный)

2 балла. Учащийся понимает отдельные предложения или высказывания, очень короткую, простую информацию профессионального характера, может употребить в речи заученные конструкции. Обладает очень ограниченным запасом профессионального тезауруса. Может участвовать в профессиональной коммуникации, если собеседник говорит медленно и отчетливо. Правильно употребляет некоторые простые структуры, но систематически делает элементарные ошибки. Может понятно выразить свою мысль очень короткими предложениями, иногда с предварительной подготовкой. Может с трудом поддерживать предельно краткий разговор.

1 балл. Учащийся понимает и может употребить в речи знакомые и очень простые фразы и выражения в медленно и четко звучащей речи, испытывает существенные затруднения при определении основной идеи профессионально ориентированной информации. Не может принимать участие в коммуникативных ситуациях профессионального характера, задавать простые вопросы по предложенной теме и отвечать на них. Обладает очень ограниченным запасом слов и словосочетаний, недостаточным профессиональным тезаурусом, делает много пауз для поиска подходящего выражения.

Отсутствие каких-либо умений профессионального иноязычного общения в рамках балльно-рейтинговой системы оценки можно определить как 0 баллов. Применение балльно-рейтинговых оценок позволяет, с одной стороны, отразить в большом диапазоне индивидуальные способности обучающегося, а с другой – увеличить состязательность учения, объективизировать оценки, учитывая не только одноразовые результаты контроля, но и особенности работы в течение семестра [2]. Изучение каждого модуля заканчивается промежуточным контролем, форма которого в зависимости от выбора преподавателем содержания и метода изучения может быть как классической (тест, контрольная работа, устный опрос), так и инновационной (защита проекта или реферата по темам специальности, творческая работа, деловая игра). Итоговая оценка определяется по результатам работы студента в течение всего семестра, а не по результатам финального мероприятия (зачет, экзамен). В данном случае речь идет не только о начислении баллов за выполнение конкретных учебных заданий в тематическом модуле, но и о поощрительных баллах, которые могут быть добавлены за активность на занятиях, своевременность выполнения учебных заданий и творческий подход к их решению и т.п. Именно установление балльно-рейтинговой системы способствует мобилизации самостоятельности студентов, их активности при выполнении учебной программы и, в конечном счете, улучшению профессиональной подготовки. Преимущества данной системы:

– использование более широкой шкалы оценки знаний, которая позволяет оценить эффективность трудозатрат студента в процессе освоения курса;

– повышение объективности знаний;

– стимулирование систематической самостоятельной работы студентов на протяжении семестра;

– внедрение здоровой конкуренции в обучении и усиление мотивации учебной деятельности.

Все элементы системы предстают в следующей динамике: целевая установка реализуется через методологические подходы проектируемой системы и ее дидактические элементы (содержание, методы, формы) в результат. Главным и определяющим видом связи между целью, методами и формами обучения являются связи управления. Содержание, методы и формы полностью направлены на выполнение поставленной цели, причем наиболее рациональным путем, с учетом индивидуальных возможностей, потребностей, ценностного опыта учащихся.

Библиографический список

1. *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. – 192 с.

2. Концепция развития дизайна до 2008 года [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.designet.ru.

3. *Кузьмина Н.В.* Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования. Уч. пособие / Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л., 1980.

С.В. Козинкина

ОПЫТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ «КАДЕТЫ – КУРСАНТЫ» ПРАВООХРАНИТЕЛЬНОГО ВУЗА МВД РОССИИ

В статье выполнен краткий историографический анализ и теоретическое обоснование работоспособности тернарной образовательной системы «основная средняя школа – кадетский корпус – ВУЗ МВД России». Исходные предпосылки подтверждены в процессе проведения учебной и опытно – экспериментальной работы.

Отечественная система образования является одним из ведущих общенациональных приоритетов. Основополагающие перемены в отечественном социуме в значительной мерс взаимосвязаны с уровнем её развития. Конечным интеллектуальным продуктом здесь являются выпускники высшей школы. В условиях преобразований, затрагивающих все стороны жизнедеятельности общества в целом и каждого выпускника ВУЗа в отдельности, особую значимость приобретают неизбежные адаптационные явления и процессы.

Современная концепция вузовского образования нацелена на адаптированную профессиональную подготовку молодых специалистов. Умение адаптироваться (от лат. «adaptation» – приспособляю), в широком социальном понимании этого термина, становится продуктогенным качеством, востребованным на рынке трудовых услуг не только в России, но и за рубежом. Требование работодателя всегда конкретно: «сможешь адаптироваться – значит полезен, нет – Вам здесь не место»!

Рассматриваемой здесь системе образования есть теоретическое обоснование, которое выполнено двумя исследователями в рамках многофакторного количественно – качественного анализа.

Первый из них – швейцарский ученый Л. Эйлер, разработавший теорию о замкнутых самоорганизующихся множествах.

Второй – американский исследователь Д. - Хайс, доказавший возможность её применения на разномасштабных социальных объединениях людей (жители штатов или населенных пунктов, работники фирм и промышленных предприятий, учащиеся образовательных учреждений разного уровня и т.д.).

Для педагогической практики особую значимость приобретает следствие, которое называется *правилом коммутативности*. Его суть заключается в следующем: если есть положительные достижения у любого из обучаемых, то вся группа (класс) учащихся приобретает позитивную динамику и наоборот.

Длительная история обучения полностью подтверждается работоспособностью этого правила. Известно, что даже незначительные подвижки в образовательном процессе способствуют улучшению конечных результатов.

Эта взаимосвязь вполне закономерна, так как подобное повышение успешности (при всех прочих равных условиях) объясняется адаптацией учащихся к самим занятиям, к педагогу, его методам преподавания, изучаемой информации и т.п.

Основополагающим фактором в успешной адаптации является более ранняя включенность обучаемых в профессионально – ориентированную деятельность, что, несомненно, *актуализирует* проблему в целом. При этом традиционная бинарная система «*средняя школа – ВУЗ*» заменятся тернарным вариантом «*основная средняя школа – кадетский корпус– ВУЗ МВД России* », исследование которой является *целью* данной работы [1].

Базовый кадетский корпус представляет собой военизированное среднее общеобразовательное учебное учреждение с углублённым правовым, специальным и некоторыми другими видами подготовок. Основной задачей обучения является первоначальная профессиональная подготовка будущих юристов-правоведов, имеющих высокий общеобразовательный и культурный уровень, обладающих широким кругозором, овладевших основами общеюридических дисциплин, и в достаточной мере подготовленных к обуче-

© С.В. Козинкина, 2008

нию в высших учебных заведениях системы МВД РФ [4].

Историографический анализ первоисточников (Галенковский П.А., Греков Ф.В., Жесткова М.Н., Крылов В.М. и др.) показал следующее. Со времени возникновения кадетских корпусов в дореволюционной России в XVIII веке они неоднократно реформировались в различные военизированные учебные заведения. Изначально в кадеты отбирались малолетние дети из семей дворянского сословия. Обучение осуществлялось в течение 15-ти лет и характеризовалось тщательностью и высокой мерой адаптированности к будущей профессиональной деятельности. Выпускники распределялись на офицерские должности в армию и флот, а часть из них готовились для гражданской службы в качестве прокуроров, судей, таможенников и т.п.

В дальнейшем продолжительность их обучения и социальный состав варьировались в связи с изменениями социально-экономических и политических условий в государстве. Одно, как правило, оставалось неизменным. Это высокий уровень адаптационно-профессиональной выучки выпускников кадетских корпусов, которые своим служением являли примеры верности долгу, были образцами воспитанности, честности и преданности Отчизне [2].

Передовой педагогический опыт подготовки российских кадетов во многом, к сожалению, оказался утерянным. Тем не менее, до наших дней дошли письменные источники в виде литературных произведений, архивных и иных материалов. Их анализ позволяет не только осознать значимость отечественного Института «Кадетства», но и попытаться воссоздать его с учетом сегодняшних реалий. Итогом этого подхода явилось Постановление Правительства РФ «Об утверждении Типового положения о кадетской школе (кадетской школе – интернате)» [3].

Таким образом, официальное признание государственной и общественно-личностной значимости Института «Кадетства» произошло лишь десятилетие тому назад. Весь период времени (начиная с 1917 и по 1997 годы) для кадетского образования оказался не востребованным по идеологическим соображениям.

Столь длительное забвение не могло не сказаться на темпах и динамике его становления. Первые кадетские учреждения вначале формируются в Москве, Санкт-Петербурге и затем в отдельных региональных центрах РФ, в частности, на Кубани.

Как любое значительное нововведение оно связано с необходимостью преодоления целого комплекса организационных, педагогических, кадровых, финансовых, материально-бытовых и других разноплановых трудностей.

Кадетский корпус был сформирован в г. Армавире только в 2006 году, когда было принято «Положение о подготовительном отделении (Кубанском правоохранительном кадетском корпусе) Армавирского филиала Краснодарского университета МВД РФ». В нем изложены цели, задачи, условия поступления воспитанников, их содержания, обучения, аттестации и дальнейшей профессиональной подготовки в правоохранительных ВУЗах системы МВД [4].

Несмотря на краткий промежуток времени, который отделяет его от указанной даты уже есть первичные данные о специфике учебно-воспитательного процесса [1]. В качестве примера в таблице 1 представлены учебные предметы специальных блоков, изучаемых в кадетском корпусе.

Анализ показывает, что спецификой обучения в кадетском корпусе является обширная программа, не только общеобразовательной, но и начальной военно-физической подготовки, которая распространяется на юношей и девушек. Это есть прямое подтверждение специально организованной целенаправленной и адаптированной подготовки его выпускников к дальнейшей службе в правоохранительных органах. Последнее обусловлено тем, что обучение в этом учебном заведении приравнивается к среднему профессиональному образованию. Это предопределяет две траектории их дальнейшей деятельности: *во-первых*, возможность работать на младших должностях в системе МВД; *во-вторых*, продолжить дальнейшее профессиональное обучение в соответствующих правоохранительных ВУЗах страны.

Практическое значение в плане адаптированного профессионального отбора имеют сведения об успеваемости студентов первого курса, поступивших из кадетского корпуса и общеобразовательных школ. Так, например, в 2006/07 учебном году средние баллы для них соответственно составили 4,1 и 3,9 балла.

С целью изучения адаптационных затруднений у кадетов были составлены специальные оп-

росники. Они позволили определить влияние разноплановых факторов.

Установлено, что одним из значимых факторов является продолжительность обучения, которое нами было названо «временем адаптационного включения». Усредненная успеваемость по первому (3,4 балла) и второму (3,8) полугодиям 2006/07 учебного года отличается на 10,5% для X класса и более чем на 16% – для выпускников корпуса.

Таблица 1

Блоки предметов	Курсы (классы)			
	I (X)	Часы	I I (XI)	Часы
Юридический	Теория государства и права	40	Гражданское право	40
	Правоохранительные органы	40	Уголовное право	40
	Конституционное право	20	Трудовое право	40
			Семейное право	20
			Криминалистика	20
			Административное право	20
Эстетический	Музыка и хореография	40		
	Основы этики и эстетики	40		
Гуманитарный	Русский язык	60	Русский язык	60
	История	60	История	60
	Иностранный язык	40	Иностранный язык	40
	Обществознание	60	Обществознание	40
	История государства и права	40	Педагогика и психология	12
	История кадетских корпусов	20	История кадетских корпусов	20
	Медицинская подготовка	20	Религиоведение	40
Военная и физическая подготовка	Физическая культура	60	Физическая культура	60
	Начальная военная подготовка	80	Начальная военная подготовка	60
	Специальная физическая подготовка: боевые приемы	60	Специальная физическая подготовка: боевые приемы	40

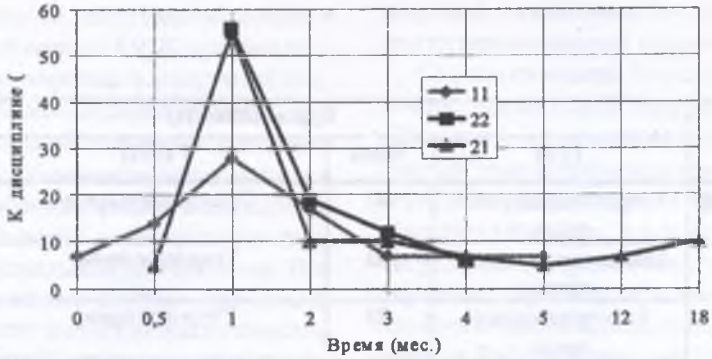
В число основных трудностей также входит напряженный режим дня, который предусматривает обучение в две смены: в первую - занятия по школьной программе, во вторую - по учебным дисциплинам, указанным в таблице 1. Это отмечает 79% кадетов X и 55% – XI классов. Уменьшение доли трудностей у выпускников подтверждает выявленную тенденцию о влиянии времени обучения на их адаптацию.

Военизированные условия жизнедеятельности кадетов в корпусе требуют адаптации не только к образовательному процессу, но и к выполнению требований дисциплинарного устава и ношению форменной одежды. Результаты их изучения представлены на рисунке 1.

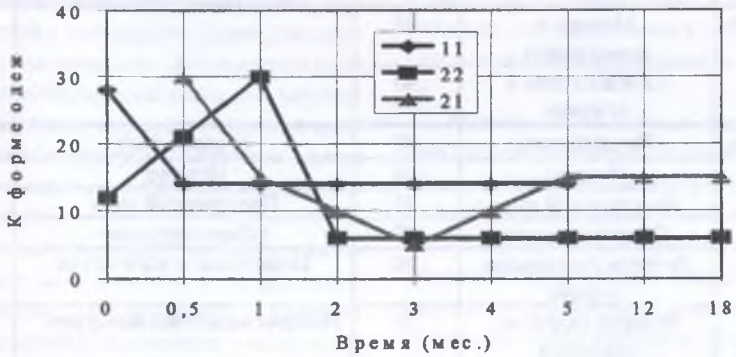
Сопоставительный анализ предоставленных

данных позволил установить следующее:

– *во-первых*, пик преодоления дисциплинарных трудностей приходится на первый месяц кадетской подготовки. Это в полной мере соответствует курсу молодого бойца в армейских условиях;



(а)



(б)

Рис. 1. Динамика преодоления трудностей воспитанниками к требованиям уставной дисциплины (а) и ношению кадетской формы одежды (б): 11 взвод (X кл.); 21 и 22 взводы (XI кл.)

– *во-вторых*, социальное происхождение воспитанников имеет определенное значение (например, из семей военнослужащих и рабочих они быстрее адаптируются к воинской дисциплине, чем остальные);

– *в-третьих*, к концу осеннего семестра (5 месяцев учебы) уровень дисциплинарных трудностей уменьшается до минимума, и в дальнейшем(18 месяцев) практически не изменяется.

Иное распределение обнаружено нами при изучении трудностей, связанных с необходимостью ношения кадетской формы одежды (рис.1-б).

Во-первых, уровень максимума ниже, чем в случае рис. 1-а и не превышает 30% от всего обследованного контингента кадетов разных взводов.

Во-вторых, по времени пик "размыт" от нулевых значений до 1-го месяца. Это свидетельствует о том, что кадеты 11 взвода без особых осложнений адаптировались к ношению формы. Как и раньше этот факт связывается с тем, что все они выходцы из указанных семей, типичной чертой которых является неприхотливость к излишествам в целом и в выборе одежды в частности.

Элементы системы воинского воспитания кадетов первого (11-ый) и второго (21 и 22-ой взводы) годов подготовки по данным среза 2006 / 2007 учебного года представлены в таблице 2. Здесь позитивные ("+") и негативные ("–") мнения.

Анализ всех трех позитивных, усредненных по взводным выборкам мнений показал следующее:

1. К применяемым наказанием основная масса кадетов относится с пониманием.

2. Количество и виды поощрений носят персональный характер.

3. Отношения с окружающим, в основном, благоприятные.

Таблица 2

№№ п/п	Вопросы	Ответы по взводам (%%)					
		11		21		22	
		+	–	+	–	+	–
1	Ваше отношение к наказаниям?	77	23	30	70	68	32
2	Их применяли к Вам?	–	21	65	35	31	69
3	Поощрялись ли Вы?	21	79	75	25	81	19
4	Отношения во взводе	93	7	100	–	94	6
5	Отношения в корпусе	65	35	100	–	94	6
6	Отношения с командованием	100	–	65	20	88	12
7	Отношения с родителями	100	–	80	10	88	12
8	Удовлетворенность обучением в X-ом классе	42	35	40	60	43	19
9	Удовлетворенность обучением в XI-ом классе	21	56	25	70	37	25

Выводы:

1. Установлено, что практикуемые в кадетском корпусе дидактические принципы, методы и формы обучения в исследуемой образовательной системе отличаются от сферы гражданского образования по структурно – содержательному наполнению учебных дисциплин за счет включения предметов юридической и воинской направленности. Это значительно нагружает учебно-воспитательный процесс и как логико–функциональное следствие – не только усложняет адаптацию обучаемых, но и требует адекватной профессиональной подготовки командного и преподавательского состава

2. Результаты опытно-экспериментальной и учебной работы подтвердили работоспособность нами принятых теоретических предпосылок. На этапе формирующего эксперимента достигнуто улучшение усредненного показателя успеваемости по совокупности изучаемых предметов на < 0,5 > балла, что составляет ~ 13% от исходных данных. При всех остальных (примерно равных) условиях ключевое значение приобретает фактор времени: в процессе становления дидактической адаптации (как "*частное*") и адаптации в целом ("*общее*"), что свидетельствует о методологической правомочности этой диалектической взаимосвязи.

Библиографический список

1. *Козинкина С.В.* Особенности бинарной педагогической системы "кадеты – студенты" правоохранительного ВУЗа / С.В. Козинкина, В.Т. Ащепков // Развитие университетского комплекса как фактор повышения инновационного и образовательного потенциала региона. Сб. докл. Всерос. научно-практ. конф. 7-9 февраля 2007 года в г. Оренбурге. – Оренбург: ОГУ, 2007. – С. 6–11.

2. *Крылов В.М.* Кадетские корпуса и российские кадеты: монография / В.М. Крылов. – http://history.scps.ru/cadet 1000.htm.

3. Постановление Правительства РФ "Об утверждении типового положения о кадетской школе (кадетской школе – интернате)" от 15 ноября 1997 г. № 1427 (с изменениями от 23.12.2002 г.).

4. Положение о подготовительном отделении (Кубанский правоохранительный кадетский корпус) АФ КУ МВД России. – Армавир: АФ КУ МВД РФ. – 2006. – 8 с.; Положение об Армавирском филиале федерального ГОУ ВПО Краснодарский университет МВД РФ. – Краснодар: КУ, 2006. – 13 с.

Е.А. Карташова

РОЛЬ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ МЕЖДУНАРОДНОГО ОБЩЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ ЭКОЛОГА

Экологические приоритеты в мировоззрении современного эколога играют ведущую роль в становлении принципов устойчивого развития. Языки международного общения могут не только способствовать успешному общению представителей различных стран, но и быть средством развития личности и формирования экологоцентрического мировоззрения будущего эколога.

Современная ситуация в образовании отличается рядом особенностей, в числе которых можно назвать такие, как всеобщая экологизация и интеграция не только образовательных систем различных стран, но и всех сторон общественной жизни. Процессы глобализации требуют от высшей школы нашей страны осмысления стратегии её дальнейшего развития, главной проблемой которой остается качество профессионального образования студентов, способных жить в современном, постоянно меняющемся мире. Нужны нестандартные, оригинальные концепции, позволяющие решить сложные проблемы образования 21 века.

В новых исторических реалиях преобладающим приоритетом в педагогической среде становится подготовка специалиста, умеющего ставить цели, генерировать идеи, находить наиболее оптимальные решения возникающих проблем в сложных ситуациях. В целом – от человека требуется умение делать то, что обозначается понятиями «духовные ценности», «активная позиция», «смыслообразующая деятельность». Исходя из этих направлений исходным приоритетом в образовании должно быть формирование эрудированной, свободной и ответственной личности, сочетающей профессиональную компетенцию с гражданской ответственностью, обладающей должным мировоззренческим кругозором, нравственным сознанием. Это определяет необходимость отхода от утилитарного образования, т.е. простой передачи обучающемуся суммы знаний и факторов, необходимой для конкретной деятельности.

Профессиональное образование является не только трансляцией из поколения в поколение данных различных наук, технократически ориентированных знаний, умений и навыков. Сфера образования призвана «формировать целостную картину материального и духовного мира, передавать ценности духовные, культурные, нравственные в их национальном и общечеловеческом понимании» [2].

Глобальные проблемы нельзя рассматривать

© Е.А. Карташова, 2008

лишь как результат взаимовлияния экономики и техники, Специалисты в области экологии сходятся во мнении, что очень многое в конечном итоге зависит именно от человека, его личностных качеств, ценностных ориентаций, отношения к природе и способов поведения в ней. Если признать теорию создания ноосферы Вернадского за приоритетную цель общественного развития, то необходимо учитывать тот факт, что люди должны учиться управлять не природой, а прежде всего собой.

В контексте концепции устойчивого развития экологическое образование определяет стратегическую цель и основное направление образования в целом. Идеалом образовательных систем в свете концепции устойчивого развития становится формирование личности, обладающей определенной внутренней свободой, независимостью в своих мнениях и поступках, строящей свои отношения с окружающей средой на основе понимания её целостности. Современный специалист должен уметь стратегически мыслить, занимать активную гражданскую позицию и адекватно отвечать на вызовы времени. Потребность в таких специалистах остро ощущается уже сейчас, и будет возрастать в будущем [4].

Приоритетной целью экологического образования сегодня признается формирование экологоцентрического мировоззрения. Кроме того, эколог должен обладать профессиональной мобильностью, поликультурным сознанием и, что особенно важно в условиях глобализации - способностью к успешной межкультурной коммуникации. Среди важных обстоятельств, свидетельствующих в пользу востребованности специалистов со знанием иностранных языков, и, в особенности языков международного значения, можно назвать межгосударственную интеграцию в сфере экологии. Наличие поликультурного сознания позволит современному специалисту успешно взаимодействовать с коллегами из-за рубежа, и быть способным к анализу и пониманию иной культуры, иной формы сознания. Знание языков международного значения выступает в качестве важного показателя современного экологического образования.

В настоящее время проблема разработки модели современного специалиста привлекает все большее внимание исследователей. Само понятие модели специалиста является чрезвычайно ёмким и разнообразным. Оно включает в себя следующие параметры:

1. Грамотность, под которой понимается уровень обученности, требуемый для функционирования современного человека в обществе плюс обладание необходимыми знаниями, сведенными в какой-либо области науки, техники, искусства и т. д.

2. Образованность, предполагающая наличие достаточно широкого кругозора и определенной избирательности по глубине понимания тех или иных вопросов.

3. Профессиональная компетентность, определяющаяся уровнем собственно профессионального образования, опытом, индивидуальными особенностями личности, её стремлением к самообразованию, самосовершенствованию, способностью к творчеству, ответственным отношением к делу.

4. Культура, рассматриваемая как степень совершенства, достигнутая в овладении той или иной деятельностью или отраслью знания.

5. Менталитет, воплощающий в себе глубинные основания мировосприятия, мировоззрения и поведения и предопределяющий поступки человека и его отношение к различным сторонам жизни общества [5].

В связи с этим хотелось бы отметить дисциплину «Иностранный язык», как компонент экологического образования, непосредственно влияющий на формирование ценностей, мировоззрение учащихся, их коммуникативных и творческих способностей. Знание иностранного языка международного значения является неотъемлемым компонентом каждого из вышеуказанных параметров модели специалиста, что указывает на необходимость его изучения не только с целью овладения средством профессионального общения с зарубежными коллегами, но и с точки зрения его личностноформирующих качеств.

Дисциплина «Иностранный язык» обладает большим потенциалом для формирования мировоззрения личности. На современном этапе развития страны языковое образование может выступать в качестве одного из средств влияния на сознание личности, её способность быть социально мобильной в обществе, свободно «входить» в открытое информационное пространство [2].

В.В. Сафонова отмечает, что позитивная роль языков международного общения заключается в том, что они могут быть использованы за пределами национальных рамок их функционирования,

как:

- одно из средств, расширяющее доступ к информации, её распространению независимо от государственных границ;
- средство осознания и изучения многообразия культур и цивилизаций, способов и результатов их взаимодействия в мировом потоке культуры;
- средство межнационального и международного сотрудничества и кооперации в общественном производстве, культуре, науке, общественных видах деятельности людей, способствующих поиску совместных путей решения общечеловеческих проблем, путей выхода из конфликтов, рождаемых во взаимоотношениях человека, общества и природы;
- средство преодоления национально - культурной ограниченности в различных сферах жизнедеятельности общества (политической, экономической, социальной, культурной, технологической);
- средство сохранения, распространения и развития мировой культуры;
- одно из средств снятия лингвистического барьера при обеспечении права людей на свободное перемещение в мире, выбора места получения образования и работы, проведения досуга, участия в различны международных организациях;
- один из инструментов развития общепланетарного мышления [6].

Особенно важным при определении сущности языкового образования как ценности при **воспитании современного специалиста** является то, что, изучая язык, мы постигаем культуру другого народа. Здесь речь идет о лингвокультурном образовании, результатом которого должно стать многоязычие граждан общества, осознающих свою принадлежность к определенному этносу, и к государству в целом, а также способность к самоидентификации в мировом пространстве.

Языковое образование как процесс направлен не только на приобщение учащихся к новому для них средству общения, но и на осмысление собственных этнокультурных истоков, привитие им готовности к диалогу и одновременно толерантности по отношению к иным культурам при ориентации на родной язык и исходную культуру [2].

Взаимосвязанное коммуникативное, социокультурное и когни-тивное развитие учащихся, является средством и результатом формирования вторичной языковой личности.

Вторичная языковая личность отражает такие качества личности индивидуума, как раскрепощенность, творчество, самостоятельность, способность строить взаимодействие и взаимопонимание с партнерами по общению, умение включаться в современные мировые процессы развития цивилизации, совершенствовать человеческое общество.

Поскольку XXI век – век мультикультурного диалога важным является развитие не только многоязычной но и **поликультурной языковой личности** эколога.

Межкультурное обучение не является рекламой чужого образа жизни, но развивает у учащихся спо-собность «смотреть на мир *глазами* носителя изучаемого языка» [1]. Для межкультурной коммуникации главным является не «воспитание с позиции норм и ценностей страны изучаемого язы-ка» и «зазубривание фактов», а умение сравнивать социокультурный опыт народа, говорящего на изучаемом языке, с собственным опытом [2].

Именно это позволит относиться к иному образу мира с симпатией, терпимо-стью и в то же время, что особенно важно, с некоторой долей критичности [2].

Особо ценным в языковом образовании является не только развитие коммуникативных, но также когнитивных и рефлексивных способностей.

Если рассматривать цели обучения ИЯ с ориентацией на усиление личностнообразующего потенциала этого предмета, то среди них выделяют следующие:

- коммуникативные;
- личностноформирующие;
- профессионально-ориентированные.

Коммуникативные цели подразумевают не только ориентацию на развитие межкультурной коммуникативной компетенции коммуникативные цели обучения ИЯ, но и развитие коммуникативных качеств обучаемых, имеющих профессиональную значимость (коммуникативная наблюдательность (речевая, соматическая и социокультурная) и общительность, которая представляет собой целый комплекс свойств: речевая контактность, речевая тактичность, соматическая этика, коммуникативная гибкость и вариативность речевого и соматического поведения).

Личностноформирующие цели раскрывают задачи педагогического сотрудничества обучаемых и обучающих в плане развития культуры интеллектуального труда, их культуры межличностного бытового и социально значимого общения, формирования у них потребностей в социокультурном коммуникативном освоения мира. К числу проблем первостепенной важности В.В. Сафонова относит вопросы развития культуры умственного труда у обучаемых в условиях иноязычного общения. Задача воспитания личности, понимающей необходимость солидарности и сотрудничества, особенно в области экологии, также входит в число личностноформирующих целей обучения ИЯ в вузе. В.В. Сафонова отмечает, что данная учебная дисциплина может внести существенный вклад в воспитание международно-ориентированной и гуманистически мыслящей личности. Дидактически ориентированное соизучение языков (родного, неродного второго, иностранных) и культур с ориентацией на современные направления реформирование содержания образования в мире может рассматриваться как **инструмент развития культуры мировидения** билингвов, как средство овладения основами межкультурного общения.

С ориентацией на профессионально-ориентированные цели в учебном процессе создаются предпосылки для «педагогизации» курса иностранного языка, позволяющей обучать нормам иноязычного общения в единстве с изучением профессионально значимой информации и формированием профессионально-значимых качеств личности эколога. Междисциплинарная суть этого типа целей заключается в:

– предметной иноязычной компетенции, которую при целенаправленном бикультурном развитии можно трактовать как дидактическую категорию, обозначающую совокупность общих и специальных предметных и межпредметных знаний, навыков и умений, обеспечивающих возможность успешной профессиональной деятельности в условиях межкультурного иноязычного общения;

– формировании экологоцентрического мышления будущего специалиста посредством тщательного отбора содержания обучения и включения в курс обучения большого количества проблемных заданий, ориентированных на формирование критического мышления у студентов.

Все это свидетельствует о необходимости формирования у специалистов экологического профиля бикультурной профессиональной компетенции, которая представляет собой интегративное бикультурное явление, компонентный состав которой включает в себя *языковую, речевую, лингвострановедческую.ю лингводидактическую, культуроведческую и предметную компетенции* [6].

В современном мультилингвальном и поликультурном мире иностранный язык является необходимым условием формирования мобильной, творчески активной личности, способной к межкультурной коммуникации и успешному сотрудничеству в условиях глобализации и мировой интеграции образовательных, социальных, научных, политических и прочих процессов. Это приводит к мысли о том, что иностранный язык при ряде условий может стать мощным орудием формирования экоцентрического мировоззрения у специалистов-экологов.

Таким образом, можно сделать вывод, что изучение иностранных языков имеет непосредственное влияние на формирование таких качеств личности современного специалиста – эколога, как: мультикультурное сознание, социальная и профессиональная мобильность, когнитивные способности, способность к самоидентификации в мировом пространстве, способность к рефлексии, способность к успешной межкультурной коммуникации, умение адаптироваться в меняющихся условиях современного мира и другие, имеющие прямое отношение к работе экологов по установлению принципов концепции устойчивого развития в нашей стране и за рубежом.

Библиографический список

1. *Барышников Н.В.* Особенности межкультурной коммуникации при несовершенном владении иностранным языком // Обучение межкультурной коммуникации в различных условиях: сб. научных статей – Пятигорск, 2000. – С. 5–13.

2. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М., 2004. – 334 с.

3. *Зятева Л.А.* Философско-педагогические воззрения отечественных ученых на проблему экологического воспитания // Педагогика, 2002 – № 7 – С. 32–40.

4. *Перегудов В.А.* Проблемы экологического образования на современном этапе развития /

/ Экология, 2005 – №8 www.rusnauka.com

5. *Путина О.Н.* О модели специалиста 21 века, Пермский университет. – Тезисы докладов Международной научно-методической конференции Пермь, 24–28 мая 1999. Университеты в формировании специалиста 21 века. http://www.psu.ru/pub/xxi/1_2_1.rtf

6. *Сафонова В.В.* Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: ИСТОКИ, 1996. – 237 с.

М.Ю. Крапивина

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ

В статье рассматривается проблема совершенствования обучения студентов неязыковых вузов иноязычному профессионально-ориентированному общению. В частности, предлагается технологический подход к организации обучения на основе применения имитационно-моделирующей технологии.

За последние годы преподавание иностранного языка в неязыковых вузах и университетах претерпело изменения, касающиеся общей организации учебного процесса, целей и методов обучения, его структуры и содержания. Глобальной целью обучения является удовлетворение тех общественных потребностей, которые связаны с активной интеграцией наших специалистов в мировую науку. Задачи курса включают развитие языковой, речевой и социокультурной компетенции, т.е. овладение системой иностранного языка в целях научного и профессионального общения, протекающего в контакте с представителями иного культурного реала.

Коммуникативное поле профессиональной образовательной деятельности постоянно расширяется и насыщается новыми ценностями, ориентирами. В частности, расширяются возможности осуществления международных академических и профессиональных контактов: написание грантов, участие в международных образовательных программах, получение "двойного" диплома, интегрирование в мировое информационное пространство посредством общения в Internet, доступ к его иноязычным ресурсам. В условиях высокой конкуренции на рынке труда возрастает востребованность специалистов нового формата, способных продуктивно осуществлять профессиональное общение на самых различных уровнях, в том числе на языках международного общения, к которым относится и английский язык.

Одним из факторов подготовки таких специалистов является процесс обучения студентов университета иноязычному профессионально-ориентированному общению (ПОО).

Это, в свою очередь, привело к изменению требований к иностранному языку как к учебному предмету в неязыковом вузе. Если раньше основной задачей было обучение чтению и пониманию литературы по специальности, то в последние годы перед высшей школой ставится задача обучения устному общению на иностранном языке. Решению данной задачи препятствует ограниченный объем учебного времени, недостаток методических разработок, учебных пособий по развитию умений профессионально-ориентированного общения.

Парадокс в том, что именно специалисты – выпускники неязыковых специальностей задействованы в первую очередь в интенсивном международном профессиональном и деловом общении и нуждаются в целенаправленной подготовке к нему. Таким образом, в условиях роста академической мобильности, иноязычное профессионально-ориентированное общение приобретает ценностную значимость для студентов университета, а ограниченные возможности вузовской подготовки в данном направлении делают

© М.Ю. Крапивина, 2008

актуальной проблему разработки технологического аспекта обучения данному виду общения.

Все дидактические категории (цель, содержание, методы, формы, принципы) в их технологических характеристиках служат педагогическими основами не только для разработки модульного конструирования учебных курсов. От классической дидактики все гуманитарные технологии позаимствовали фундаментальный постулат о том, что превращение ученика в субъекта учебной деятельности происходит только после появления у него цели собственной деятельности.

В чем же принципиальное отличие технологии от методики обучения? По результатам исследований В.И. Андреева, технология отличается высокой степенью выраженности, реализуемости следующих критериев: 1) целенаправленности (ясности, точности, дидактической проработанности целей); 2) концептуальности (опоры на глубоко разработанную педагогическую (дидактическую) теорию); 3) системности (цели, содержание, формы, методы, средства, условия обучения проектируются и применяются в целостной системе); 4) диагностичности (оценка исходного, промежуточного и итогового результата учебной деятельности должны иметь не формальный количественный, но глубоко качественный – диагностический характер); 5) гарантированности качества обучения (коэффициент усвоения учебного материала должен быть не ниже 0,7); 6) новизны (опора на новые, новейшие достижения педагогики, психологии, дидактики, использование современных идей и видеосредств, компьютерной техники и т.д.) [1, с. 250].

Теория обучения – это онтологическое знание, технология обучения – знание предписывающее, нормативное. Поэтому в состав технологий личностно-ориентированного обучения входят: знания о конкретных способах управления учебным процессом; об алгоритмах управления, адекватных избранной стратегии обучения; создание схем ориентировочной основы учебных действий; составление системы тестов и других диагностических процедур в зависимости от заданного уровня обучения; создание дидактических текстов (технологических карт) и отбор учебных задач и ситуаций для обучения. [6, с. 25].

Итак, технология обучения – это всегда программа действий педагога в рамках той или иной дидактической модели.

Концепция нашего исследования заключается в том, что умения профессионального общения развиваются поэтапно, с использованием специфической технологии обучения. Согласно разработанной в нашем исследовании модели, коммуникативная деятельность студента при изучении иностранного языка – это система, состоящая из мотивационно-ориентировочного, процессуально-содержательного и критериально-диагностического компонентов.

Современная теория и практика образования все чаще обращается к форме педагогического взаимодействия как согласованной деятельности по достижению совместных целей и результатов, как одного из основных способов активизации саморазвития и самоактуализации.

Такое взаимодействие предполагает взаимовлияние и взаимоизменения, которые возникают в процессе общения в совместной деятельности (В.Н. Мясищев, Г.И. Щукина, Т.К. Ахаян, А.В. Кирьякова, С.Л. Рубинштейн, А.П. Тряпицина, В.А. Сластенин).

По мнению М.В. Кларина, для технологического построения процесса обучения наиболее важна воспроизводимость получения результатов и процесса их достижения, особенность которых состоит в сочетании воспроизводимости результатов с их личностным характером [4, с. 36].

Таким образом, задача технологии личностно-ориентированного обучения – создать условия для самоактуализации студента, реализовать личностный характер обучения. Ее решение зависит от гибкости системы обучения, призванной обеспечить учет индивидуальных познавательных особенностей студентов, их интересов и наклонностей.

Опросы и беседы с преподавателями в ходе проведения эксперимента выявили наличие низкой мотивации в осуществлении деятельности по обучению профессиональному общению, отсутствие соответствующих установок и недостаточное методическое обеспечение такой работы. Не случайно, при выяснении причин недостаточной обученности иноязычному профориентированному общению, студенты четырех вузов г. Оренбурга ставят на первое место низкую мотивацию учащихся (27%), затем следует недостаточность практики общения на языке (20%), низкое качество преподавания (14%), недостаточное количество учебных часов по дисциплине (12%); затем следуют такие факторы, как лень студентов, нехватка качественных учебных пособий, специаль-

ных методик, отсутствие благоприятной психологической обстановки на занятии, располагающей к общению, отсутствие индивидуального подхода, и т.д.

Высокая степень вовлеченности участников в рефлективное развивающее взаимодействие является одним из основных условий организации учебного процесса при обучении профессионально-ориентированному общению. Чтобы состоялось принятие личностью рефлексивно-инновационного взаимодействия как ценности, необходимо актуализировать это принятие путем показа, что она содержит то, что раньше искалось личностью, но еще не актуализировалось, что желалось, но было недоступным, предчувствовалось как необходимость, но не было обретено.

В процессе обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению активизируется работа с информацией, моделируется профессиональное сотрудничество, различные виды коммуникации и использование многочисленных вербальных и невербальных средств педагогического воздействия на студентов, поэтому моделирование профессиональной коммуникации следует рассматривать как руководство к действию, как механизм управления профессиональной направленностью личности в образовательном процессе.

Современные педагогические теории обучения предлагают широкий выбор образовательных технологий. Что касается специфики обучения иноязычному ПОО, наиболее эффективной нам представляется имитационно-моделирующая технология обучения (ИМТО).

В основе имитационных технологий лежит имитационное или имитационно-игровое моделирование, т.е. воспроизведение в условиях обучения с той или иной мерой адекватности процессов, происходящих в реальной системе. Построение моделей и организация работы студентов с ними дают возможность отразить в учебном процессе различные виды профессионального контекста и формировать профессиональный опыт в условиях квазипрофессиональной деятельности [5, с. 1].

Специфика имитационно-моделирующей технологии обучения состоит в моделировании в учебном процессе различного рода отношений и условий реальной жизни. Организация в процессе обучения жизнедеятельности учащихся, адекватной реальной общественной жизни, превращает учебный процесс в "школу жизни", которая обеспечивает естественную ненасильственную социализацию, делает учащихся не пассивными объектами, а субъектами своей деятельности [3, с. 79].

Организация эффективного обучения по технологии ИМТО предполагает соблюдение ряда принципов: принцип проблемности; принцип личностного взаимодействия; принцип единства развития каждого участника и группы; принцип самообучения на основе рефлексии [5, с. 26].

Номенклатура методов имитационных технологий включает неигровые и игровые методы. Рассмотрим сначала неигровые методы, которые представлены большой группой конкретных ситуаций: моделирование (simulation), анализ конкретной ситуации, решение ситуации.

Метод анализа конкретных ситуаций состоит в изучении, анализе и принятии решений по ситуации, которая возникла в результате происшедших событий или может возникать при определенных обстоятельствах в конкретной организации в тот или иной момент.

По учебной функции различают четыре вида ситуаций: ситуация-проблема, в которой обучаемые находят причину возникновения описанной ситуации, ставят и разрешают проблему; ситуация-оценка, в которой обучаемые дают оценку принятым решениям; ситуация-иллюстрация, в которой обучаемые получают примеры по основным темам курса на основании решенных проблем; ситуация-упражнение, в которой обучаемые упражняются в решении нетрудных задач, используя метод аналогии (учебные ситуации).

По характеру изложения и целям различают следующие виды конкретных ситуаций: классическую, "живую", "инцидент", разбор деловой корреспонденции, действия по инструкции. Выбор вида конкретной ситуации зависит от многих факторов, таких как характер целей изучения темы, уровень подготовки учащихся, наличие иллюстрированного материала и технических средств обучения, индивидуальный стиль преподавателя и др. [5, с. 3].

Через учебные ситуации воссоздаются реальные профессиональные фрагменты производства и межличностные отношения занятых в нем людей. Таким образом, студенту задаются контуры и контексты его будущего профессионального

труда. По мнению Г.В. Лаврентьева, «КПД ситуационного обучения очень высок, но учебных пособий, содержащих комплекты учебных ситуаций, на сегодня выпускается очень мало» [5, с. 4].

К игровым имитационным технологиям принято относить: стажировку с выполнением должностной роли, имитационный тренинг, разыгрывание ролей, игровое проектирование, обучающие, организационно-деятельностные, ролевые, деловые, познавательно-дидактические игры.

Технологическим элементом обучения студентов в процессе профессиональной иноязычной подготовки является учебно-речевая ситуация.

Существует несколько способов создания учебно-речевых ситуаций на занятиях: а) с помощью естественных речевых ситуаций, б) на основе учебных текстов, в) на основе наглядности, г) - дидактических игр д) словесного описания воображаемой ситуации. Чтобы коммуникативные ситуации не были неожиданностью для студентов, а задания – трудновыполнимыми, они разрабатываются параллельно с грамматическим материалом и разговорной (лексической) темой занятия на основе учебного текста.

Создание условий естественного общения в рамках учебного взаимодействия достигается за счет применения проблемных речемыслительных заданий, основанных на последовательности действий, критическом анализе, предположении, догадке, нахождении сходств и различий и т.д. В ходе выполнения таких заданий учебная ситуация может переходить в естественную, обеспечивая таким образом спонтанность общения, главной особенностью которого является невозможность предсказать его содержание, появляется вероятность смены темы обсуждения или возникновения потребности в дополнительном языковом материале [2, с. 28]. Преподаватель выступает в данной учебной ситуации как инициатор, помощник, партнер по общению.

В ходе проведения формирующего эксперимента нами ставилась цель разработать такую систему заданий поэтапного развития профессионально-коммуникативных умений и адаптировать образовательную технологию, которая бы имитировала включение студентов в совместную профессиональную деятельность в ходе обучения иноязычному общению.

На заключительном этапе работы над темой проводятся уроки практического применения студентами знаний, умений и навыков в форме модели ситуации профессионально-ориентированного общения. Определяется роль каждого студента. После того, как поставлена профессионально-коммуникативная задача, составлен план моделируемой ситуации и дано описание ролей, создаются рабочие группы, включающие студентов разного уровня обученности. Исполнить роли президента компании, например, следует предложить более сильному студенту, хорошо владеющему как приемами подготовки высказываний, так и технологией группового взаимодействия. Он будет осуществлять организаторские и консультативные функции.

Другой способ организации моделирования учебно-речевой ситуации: студенты коллективно или индивидуально на основе изученных образцов писем, диалогов, текстов отбирают речевой материал для своей роли, консультационную помощь оказывают лидеры каждой группы и преподаватель.

После завершения воспроизведения заданной ситуации дается оценка результатов совместной деятельности, рассматривается вклад в подготовку и презентацию ситуации каждого студента.

В ходе проведения формирующего эксперимента мы смогли отметить некоторые положительные изменения в характере действий студентов при организации и проведении моделирования ситуаций профессионального общения: иностранный язык вытесняет на уроке родную речь, что сказывается на формировании у студентов речевых умений и навыков; существенно расширяются знания и представления о профессиональной деятельности; действия студентов становятся творческими и самостоятельными; количество действий, совершаемых преподавателем, существенно уменьшается, количество действий, совершаемых студентами, возрастет; и, наконец, обогащается мотивационный аспект учебной деятельности за счет приобщения к сфере будущей профессиональной деятельности, самостоятельности в решении коммуникативных задач.

Моделирование ситуации профессионального общения, таким образом, обеспечивает большую прочность и гибкость владения ранее известным и небольшим количеством вновь усвоенного учебного материала благодаря его включенности в активную, мотивированную и значительную по объему практику речевой деятельности, позволяет повысить мотивацию студентов, а так-

же преодолеть основные барьеры, возникающие в процессе иноязычного общения.

Имитационные технологии помогают избежать недостатков традиционного обучения. Это обеспечивается благодаря следующим особенностям имитационной технологии:

– деятельностный характер обучения (вместо вербального), организация коллективной мыследеятельности. В такой деятельности формируются способы общения, мышления, понимания, рефлексии, действия. За счет рефлексии они обобщаются, закрепляются в схемах и знаковых формах, переходя из внешнего плана во внутренний план действия учащихся;

– использование группы как средства развития индивидуальности. Это требует знания законов коллективной деятельности, механизмов группообразования, принципов выделения лидеров, траекторий жизнедеятельности референтных групп, научных основ гармонизации групповых и индивидуальных интересов и т.д. [5, с. 25].

Сегодня достаточно прочно утвердилась позиция, что цель обучения – это усвоение подрастающим поколением человеческой культуры и ее дальнейшее развитие. Сущностью имитационно-моделирующей технологии является построение обучающей деятельности, адекватной структуре культуры через формирование у обучаемых ценностных ориентации, отношений, культуры общения, культуры мышления, методов деятельности (планирование, прогноз, анализ, рефлексия). При этом необходима организация жизнедеятельности групп (коллективов), в процессе которой происходит «впитывание» культуры, развитие личности и сообщества.

Библиографический список

1. *Андреев В.И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.
2. *Вайсбурд М.Л.* Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке / М.Л. Вайсбурд. – Обнинск: Титул, 2001. – 127 с.
3. *Загвязинский В.И.* Теория обучения. Современная интерпретация / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2001. – 188 с.
4. *Кларин М.В.* Технология обучения: идеал и реальность / М.В. Кларин. – Рига: Эксперимент, 1999. – 180 с.
5. *Лаврентьев Г.В.* Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева. – Барнаул: Изд-во Алт.гос.ун-та, 2002. – 156 с.
6. *Чошанов М.А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие / М.А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.

Е.В. Креницына

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В СЕМЕЙНЫХ ТРАДИЦИЯХ ЭТНОСОВ КАРЕЛИИ

Статья посвящена рассмотрению актуальной проблемы – изучению воспитательного потенциала семейных традиций коренных народов. Автор рассматривает традиции как устойчивое отношение карельских этносов к определенным формам поведения закрепленных в опыте семьи на протяжении длительного периода её развития

В последнее время тема детства стала одной из самых актуальных в отечественной педагогике, этнографии и фольклористике. Возросший интерес к ней был вызван в первую очередь выходом в свет трудов И.С. Кона, в том числе – разработанной им многоаспектной этносоциологической программы изучения детства, открывающей большие возможности и перспективы исследования этой проблемы [8].

Для народов, находящихся под угрозой ассимиляции, например, карелов, изучение детского мира приобретает особое значение. Ведь именно от отношения подрастающего поколения к своей национальной культуре и языку, усвоения им культурного богатства, выработанного предшествующими поколениями, во многом зависит судьба всего этноса. С этой точки зрения, огромную роль играет сравнительно-историческое изучение механизмов социализации детей, посредством которых происходит превращение ребенка в члена совершенно конкретного, этнически определенного коллектива.

В довольно малочисленной литературе тема детства в семьях коренных этносов Карелии затронута лишь в нескольких небольших публикациях. В одной из них (автор – А.А. Борисова) содержатся сведения о такой форме общения детей-подростков как беседа [1]. В другой, – написанной И.Ю. Винокуровой рассматриваются вопросы социализации детей у вепсов [2]. Третья работа – Д.А. Горб и М.Л. Засецкой – посвящена трудовому воспитанию детей у прибалтийско-финских народов [5].

Настоящая статья является попыткой обобщения данных, касающихся проблемы нравственно-воспитательного потенциала семейно-бытовых традиций XIX начала XX века коренных этносов Карелии.

Взгляды народа на воспитание складываются под влиянием особенностей всего уклада жизни: исторических и географических условий, характера трудовой деятельности, быта, системы взаимоотношений людей, традиций, обычаев, обрядов.

По отношению к подрастающему поколению все эти реалии выступают как педагогические факторы и являются составляющими народной, этнической системы воспитания.

Бытовые условия проживания людей наложили свой отпечаток на систему воспитания подрастающего поколения.

Карельский крестьянский быт определили следующие особенности. В прошлом деревни были довольно малолюдны. Большинство дореволюционных карельских деревень представляли собой малодворные поселения, состоящие из 5-10 домов. Жилые постройки народов Карелии достаточно хорошо изучены. Особенно подробные описания с графическими и археологическими данными есть в работах В.В. Пименова, М.В. Витова, Н.Я. Озерцковского и других. Отличительная черта всех северных изб, в том числе и карельских, – чистота, неоднократно отмечалась исследователями [13].

Следует сказать, что на севере России и в Сибири крестьяне жили значительно лучше, чем в центральных районах, они имели просторные дома и дворы, включавшие различные постройки. В то время как Н.И. Костомаров так описывает жилище русского крестьянина центральной

© Е.В. Креницына, 2008

России «Скученность, тесноту, антисанитарные условия в избе, куда почти не проникал свет и свежий воздух, можно было обнаружить во многих крестьянских жилищах даже в начале XX века» [11]. Условия социальной жизни на севере страны существенным образом отличались от тех, которые сложились в более южных уездах Русского государства, скажем в Замосковном крае [6]. Объяснением этому является то, что в области расселения карелов, финнов, вепсов почти полностью отсутствовало поместное землевладение (исключения сравнительно немногочисленны), основная масса населения принадлежала к числу лично свободных государственных крестьян – все это создавало более благоприятные условия для жизни крестьян в ту эпоху [9].

Нравственное и материальное благополучие человека определялось семьёй, обеспечивавшей важнейшую функцию воспитания детей и сохранения преемственности поколений. Передача жизненного опыта молодым, сохранение традиционного уклад жизни, культуры, освоение ребенком нравственных устоев осуществлялись, прежде всего, в семье.

Основными типами карельской семьи (в XIX начале XX века) были: большая неразделенная семья и малая. Обычно же выделившиеся малые семьи через некоторое время разрастались снова в большие. Структура и быт карельской патриархальной семьи довольно глубоко проанализированы в работах А.М. Линевского, Р.Ф. Тароевой и А.П. Санниковой, а также в монографии финляндского исследователя К. Пиха. Описания больших семей имеются и в архивных материалах. Число членов большой семьи у карел нередко достигало 20-25 человек, но бывало и более 40. Глава этой семьи хозяин – хотя и пользовался единовластием, руководя производственной и общественной жизнью семьи, тем не менее, его власть была ограничена общим контролем, т.к. основой быта карельской семьи являлся принцип коллективной общесемейной собственности на землю, рыболовные и охотничьи угодья, сельскохозяйственные орудия, скот, лодки, сети и ловушки, постройки и т.п., причем во владении всем этим имуществом все члены семьи считались равноправными. В индивидуальном владении находились лишь вещи личного пользования. Хозяин собирал на семейный совет всю семью, в присутствии детей решались важные хозяйственные дела, такие как выбор культуры для сева, покупка, продажа вещей, женитьба и прочее. Наибольший вес в решении семейных вопросов имели старшие, а дети получали наглядный урок совместного и ладного обсуждения дел и почтения к старшим.

Хозяйкой являлась обычно жена хозяина или старшая сноха. В ее ведении находилось домашнее хозяйство – уход за скотом, приготовление пищи, изготовление одежды и т.п. Она не только определяла, кто чем займется, давала конкретные указания по делам, контролировала и осуществляла выполнение, но и сама выполняла много работ по хозяйству. Почтением, особым уважением была окружена в крестьянской трудовой семье мать, такое отношение было важным элементом нравственного воспитания и оно закладывалось с раннего детства. Во многих семьях отец проявлял ответственность и заботу по отношению к жене, а так же поддерживал авторитет матери перед детьми. Были, конечно, примеры и другого рода, однако давний обычай закрепил уважительное отношение супругов. Мать показывала детям личный пример любви к ним, повседневной заботы, нежности и ласки. В свою очередь в старости она могла рассчитывать на уважение и уход со стороны детей.

Следует отметить, что у карел патриархальная большая семья не успела достичь своего полного развития, выражающегося в превращении ее в деспотическую или «отцовскую семью» [14], а сохранила весьма заметный демократизм отношений внутри семьи, унаследованный, надо полагать, еще от материнско-родового строя. [10]. Важной особенностью карельской семьи, как большой, так и малой, являлось относительно равноправное положение женщин и мужчин. На это есть указания в работах А.Я. Брюсова, М.О. Косвена, И. Камкина, И.В. Оленева. В подобном отсутствии власти мужа над женой исследователи склонны видеть воздействие пережитков матриархальных порядков. Фольклорные и этнографические карельские материалы содержат много примеров, подтверждающих правильность такой точки зрения, это характерный для «Калевалы» исключительно матрилинейный счет родства у героев эпоса и представление о рождении от девушек, не имевших мужей, герои эпоса всегда едут свататься в другой род, где они имеют дело с хозяйкой, решающей судьбу невесты, а не с хозяином. Еще сильнее обнаруживается, как указывает В.Я. Евсеев, матриархальный характер мно-

гих образцов рун не в литературном варианте – «Калевале», а в живом эпосе, т.е. в бесчисленных вариантах рун на темы «Калевалы». В рунах описывалось подчеркнуто высокое общественное положение женщины (особенно матери) [7].

Семья, в которой были дети, считалась благополучной и счастливой. Бездетность рассматривалась как страшное несчастье. Однако слишком большое количество детей также не вызывало особой радости и связывалось с материальными трудностями. Об этом свидетельствуют, например, существовавшие разнообразные магические приемы, направленные на ограничение числа детей в семье. Так нельзя было качать пустую люльку, иначе будет много детей. Во время еды запрещалось класть лишнюю ложку на стол, чтобы не было лишнего рта в семье. Чтобы избежать многодетности, придерживались табу: не ходить вокруг стола [4].

В крестьянской семье детей, как правило, рано начинали приучать к труду. Дочерям доставалась домашняя работа. Они должны были нянчить младших братьев и сестер, учиться стряпать, прясть, ткать, шить, ухаживать за скотом, работать на подсеках и т.д. Девочка перенимала у матери стиль ее поведения в семье, училась строить свои взаимоотношения с другими членами семьи.

Сыновей сначала приучала к труду в домашнем хозяйстве, затем, по мере подрастания, обучали и мужским работам – рыболовству, охоте и т.д. Парню, намеревавшемуся жениться, предъявлялись определенные требования, относившиеся главным образом к его деловым качествам.

С самого раннего детства ребенок погружался в трудовую атмосферу семьи, становился участником разнообразных дел, втягивался постепенно в систему трудовых обязанностей и отношений. Труд – это не только выработка навыков и умений, это и развитие миропонимания, нравственная закалка, эстетические переживания и, конечно, физическое развитие и здоровье. Включаясь в труд, человек познавал закономерности природных явле-ний, видел их взаимосвязь и взаимозависимость. Тонкие наблюдения за окружающим миром, осуществляемые в процессе выполнения различных дел и необходимые для их успешности, способствовали развитию мыслительных операций, умению делать выводы из наблюдений, пробуждали проницательность и пытливость. Терпение, умение переносить жизненные тяготы, радоваться трудо-вым успехам - это тоже следствие трудовой деятельности. Труд с малолетства воспитывал ум и душу человека. Связанный с основными сферами жизни, детский труд обеспечивал многостороннее развитие личности и был залогом преуспевания в самостоятельной взрослой жизни.

В целом в карельских и вепсских семьях к детям относились с любовью и нежностью. В отличие от русской традиции семейного воспитания, которая начиная с «Домостроя», основывается на строгости и ограничениях, воспитание в карельской семье было более мягким. Вот, например, как описывает взаимоотношения родителей и детей в русской семье Н.И. Костомаров «Между родителями и детьми господствовал дух рабства, прикрытый ложной святостью патриархальных отношений… Чем благочестивее был родитель, тем суровее обращался с детьми, ибо церковные понятия предписывали ему быть как можно строже… Слова почитались недостаточными, как бы убедительны они ни были… Домострой запрещал даже смеяться и играть с ребенком» [12]. В то время как И.Ю. Виноградова в своем исследовании «Дети в некоторых обрядах вепсов» указывает: «Если маленький ребенок беспричинно плакал, то мать в первую очередь считала, что она чем-то его обидела и просила прощение у младенца» [3]. Доброжелательное, ласковое отношение к детям создавало у них ощущение защищенности.

В отношениях с детьми родители прибегали не только к ласке, но и к наказаниям за проступки. Причем пока ребенок был мал, его чаще всего не наказывали, а пугали встречей с лешим или медведем, который и спросит почему ребенок сел с грязными руками за стол или не слушается родителей. Когда ребенок становился старше – использовали наказание. Это могли быть упреки, укоры, строгое отчитывание, но физическое наказание считалось крайней мерой. Плачущего, раскаивающегося ребенка старались простить. Информант Михаил Павлович Ипатов из деревни Вохтозеро Кондопожского района рассказывает «Вообще-то в нашей деревне детей не били, хотя за дело иногда наказывали. Мой отец очень не любил, когда при нем матерно выражались и особенно злился, если слышал такие слова от подростков или детей. Помню, мне было лет 7, отец велел съездить за дровами. Я стал запрягать лошадь, а она не слушается, я замахнулся и выру-

гался. Отец услышал, схватил меня за ухо, и говорит, пока болит, вспоминай за что, а как перестанет, забудь такие слова. Я хоть слова то и помню, но после этого их уже не повторял». Строго придерживались в семье правил не наказывать детей трудом, так как труд должен быть сопряжен с радостью, тогда и не будет в тягость.

Существенную роль в нравственном и духовном воспитании детей играл институт адьво. Адьво – общекарельский обычай, когда девочки и молодые девушки ездили на время от двух до шести недель гостить в другие деревни к своей родне, как правило, по материнской линии. Девушки ездили в адьво преимущественно в осенне-зимний период, приблизительно от Покрова до Великого поста. Когда в деревне находилось адьво, а число их, особенно в святки, доходило до нескольких десятков, молодежь каждый вечер собиралась на беседы. Девушки активно участвовали во всех гуляньях и развлечениях молодежи. Кроме рукоделия, адьво брала из дома большой узел с одеждой. Наряды в адьво менялись каждый день. Отсутствие в семье хоть одной адьво не одобрялось [20]. Проживание в чужой семье воспитывало такие качества как покладистость, умение уживаться, общаться, соблюдение таких нравственных норм, как хорошее поведение, помощь хозяевам, трудолюбие, т.к. хозяева предъявляли к адьво такие же требования как и к собственным детям. Так же и принимавшая сторона должна была вести себя подобающим образом, проявляя уважение друг к другу, чтобы родственники могли доверить им своих детей.

В адьво ездили не только молодые девушки и девочки. Ежегодно, в первые годы брака, родители брали дочь к себе домой на две и более недель. Некоторые, если условия позволяли, ездили к родителям даже с детьми, происходило это обычно в зимний период, когда работы в хозяйстве становилось меньше. Даже если родители жили в той же деревне, они брали к себе дочь. Тогда муж ходил каждый день навещал жену. Живя у родителей, молодуха занималась только рукоделием: шила, вышивала, пряла для себя, помогала матери в избе – словом, к ней относились как к гостье. По истечении срока муж увозил ее домой. Эта традиция также закрепляла уважительное отношение молодых супругов и новых родственников девушки, т.к. гостя у своих родителей она могла попросить у них защиты, в том случае если муж или новые родственники предъявляли к ней слишком большие требования [16].

Также стоит сказать о том, что в карельских деревнях очень редко выходили замуж по принуждению родителей. После ухода сватов собирался семейных совет, состоящий из родственников и выслушивались все аргументы. Иногда дума длилась несколько дней. Когда девушку приходилось долго уговаривать принять предложение, то ссылались на возможность вернуться домой, если она не уживется в доме мужа [15].

Большим духовно-нравственным потенциалом обладали семейные события – свадьба, рождение и похороны.

Семейные обряды, соблюдавшиеся людьми на протяжении веков, выполняли и определенные педагогические функции – через них передавались подрастающему поколению знания о хозяйственных обязанностях членов семьи, правилах поведения в супружестве, подготовке к материнству, нравственных нормах и о многом другом. Но эта передача осуществлялась не назиданиями, а наглядными примерами поведения взрослых, где как раз и не требовалось никаких объяснений. Дети просто перенимали определенные образцы поведения, включаясь в исполнение обрядов, осваивая при этом целый пласт духовной этнокультуры.

Радостные и счастливые семейные события, связанные со свадьбой и рождением ребенка, и сопровождавшие их обряды затрагивали эмоциональный мир детей, учили радоваться, приносили ощущение единения с близкими. Несмотря на печальный тон похоронной обрядности, он так же закреплял в маленьком человеке ощущение принадлежности к своему клану, неразрывной связи с большим кругом родных, учил с сочувствием воспринимать чужое горе. Таким образом, делая выводы по семейной обрядности, мы можем с уверенностью сказать, что они осуществляли духовное развитие ребенка.

Обобщая все сказанное, можно заключить, что под влиянием семейного быта закладывались основы человеческой личности, развивались ее нравственные установки, на которых держалась крестьянская жизнь, складывалась система межличностных отношений, вырабатывался взгляд на все окружающее. Здесь ребенок готовился к своей будущей взрослой роли, впитывая жизненные впечатления, приобретая свою неповторимую индивидуальность.

Данные исследования могут быть использо-

ваны в курсе чтения лекций и семинарских занятий по педагогике, в рамках регионально-национального компонента. Они затронут душу и заставят задуматься о нравственности семейных традиций своего народа любого студента, как будущего педагога, так и будущего специалиста в других областях.

Библиографический список

1. *Борисова А.А.* Взаимоотношение полов у чухарей // Старый и новый быт. – Л., 1924.
2. *Винокурова И.Ю.* Дети в некоторых обрядах и представлениях вепсов // Обряды и верования народов Карелии. – Петрозаводск, 1994. – С. 41–63.
3. *Винокурова И.Ю.* Дети в некоторых обрядах и представлениях вепсов // Обряды и верования народов Карелии. – Петрозаводск, 1994. – С. 49.
4. *Винокурова И.Ю.* Дети в некоторых обрядах и представлениях вепсов // Обряды и верования народов Карелии. – Петрозаводск, 1994. – С. 46.
5. *Горб Д.А., Засецкая М.Л.* Трудовое воспитание у прибалтийско-финских народов Северо-Запада СССР // «Мир детства» в традиционной культуре народов СССР. – Л., Изд-во ГМЭ Народов СССР, 1991. – С. 5–16.
6. *Готье Ю.В.* Замосковный край в XVII в. / Ю.В. Готье. – М., 1937. – С.85. – 257 с.
7. *Евсеев В.Я.* Карельский фольклор в историческом освещении / В.Я.Евсеев. – Л.: Наука, 1968. – С. 105–106. – 203 с.
8. *Кон И.С.* Ребенок и общество: учебное пособие для студентов вузов / И.С. Кон. – М.: Академия, 2003. – 334 с.
9. *Копанев А.И.* История землевладения Белозерского края / А.П.Копанев. – М.-Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1951. – С. 187. – 255 с.
10. *Косвен М.О.* Семейная община. Опыт исторической характеристики. – СЭ, 1948. – № 3. – С. 3.
11. *Костомаров Н.И.* Очерк домашней жизни и нравов великорусского народа. В 2-х книгах / Н.И. Костомаров М., 1990. – С. 192. – 237 с.
12. *Костомаров Н.И.* Очерк домашней жизни и нравов великорусского народа в XVI – XVII столетиях // Исторические монографии и исследования. [В 8 кн., В 21 т.] Т. 9. / Н.И. Костомаров. – СПб., 1906. – С. 155. – 1083 с.
13. *Никольская Р.Ф.* Материальная культура и декоративно-прикладное искусство сегозерских карел / Р.Ф. Никольская. – Л.: «Наука», 1981. – С. 76. – 262 с.
14. *Петров К.М.* Олонецкие корелы. / Олонецкие Губернские Ведомости. – Петрозаводск, 1867. – С. 162.
15. *Степанова А.С.* Карельские свадебные причитания и ритуальная свадебная баня // Обряды и верования народов Карелии. Петрозаводск, 1988. – С. 106–130.
16. *Сурхаско Ю.Ю.* Карельская свадебная обрядность. / Ю.Ю. Сурхаско. – Л.: «Наука» 1977, С.58–60. – 235 с.
17. *Terdsvuori O.* Ativon avoitus / Kesavikko, 1941. – № 20-21. – С. 244–245.

И.Е. Булатников

РАЗВИТИЕ ОТНОШЕНИЙ ОТВЕТСТВЕННОЙ ЗАВИСИМОСТИ БУДУЩИХ РАБОТНИКОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА СКВОЗЬ ПРИЗМУ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ А.С. МАКАРЕНКО

В марте 2008 года исполнилось 120 лет со дня рождения Антона Семеновича Макаренко. В историю отечественного образования и педагогики он вошел как масштабный теоретик и мастер-практик, опыт которого выходит далеко за пределы его времени, за границы той эпохи, когда в начале XX века рождалась новая теория социального воспитания личности. Наследие А.С. Макаренко позволяет лучше понять механизмы социализации человека, адаптации его к окружающей социальной среде, способы влияния коллектива на освоение широкого комплекса функций зрелого человека, обретение индивидом социальной и персональной идентичности, осмыс-

© И.Е. Булатников, 2008

лить роль производительного труда и социально-трудовых отношений в формировании социальных и профессиональных качеств личности. Перечень заслуг А.С. Макаренко может быть бесконечно большим, охватывать самые разные стороны его педагогического опыта и апеллировать к различным аспектам его теоретического наследия. Можно с достаточным основанием утверждать, что педагогические идеи и опыт А.С. Макаренко и сегодня продолжают питать теорию и практику социального воспитания молодежи, растить поколения достойных граждан, воспитывать подлинных коллективистов, утверждать подлинный гуманизм в отношении к каждому воспитаннику.

Модернизация современной системы профессионального образования призвана обеспечить глубокие каче-ственные преобразования в подготовке будущих граждан России к жизни в новом обществе. Особая роль в структурной перестройке социально-экономической жизни страны принадлежит человеку, формирование которого начинается в школе, но особенно интенсивно совершается в системе профессионального образования. Необходимость реформирования системы профессионального образования требует осмысления подходов и идей, предложенных еще в начале XX века. Педагогическая система, разработанная А.С. Макаренко, по своему содержанию глубоко современна и во многом отвечает требованиям нынешнего дня. Великие открытия, совершенные А.С. Макаренко в 20-30 гг. XX века, адекватны духу нынешнего времени, условиям формирования облика новой России, пере-ходу от авторитарного к гуманному демократическому обществу, когда неминуемо меняется ценностно-смысловая «доминанта» всей системы воспитания, ее парадигма, основанная на специфических особенностях менталитета русского этноса, его фундаментальных духов-ных ценностях.

А.С. Макаренко родился в семье железнодорожника. Он с детства оказался причастен к традициям работников стальных магистралей, будущий педагог глубоко освоил нормы железнодорожного «цеха», характер отношений в среде рабочих-транспортников, знал и ценил человека труда, понимал механизмы формирования ответственности человека за результаты собственной профессиональной деятельности. Эти обретения детства во многом определили социально-педагогические устремления А.С. Макаренко, его жизненные и профессиональные идеалы, которые и сегодня вполне востребованы педагогической теорией и практикой.

Следует назвать концептуальные положения и идеи педагогической системы А.С. Макаренко, востребованные сегодня в практике воспитания: оптимистическая перспектива личности, «мажор», «завтрашняя радость»; уважение и доверие к человеку наряду с высокой требовательностью к не-му («Моим основным принципом всегда было: как можно больше требования к человеку, но вместе с тем и как можно больше уважения к нему»); воспитание красотой, идея «эстетики коллектива», «эстетики военного быта»; воспитание в коллективе («Главнейшей формой воспитания я считаю коллектив»); воспитание традиции, воспитание традицией («Ничто так не скрепляет кол-лектив, как традиция. Воспитать традиции, сохранить их – чрезвычайно важная задача воспитательной работы»); понимание единства и различий между обучением и воспитанием («...Все-таки я и теперь остаюсь при убеждении, что методика воспитательной работы имеет свою логику, сравнительно независимую от логики работы образователь-ной. И то, и другое – методика воспитания и методика образования, по моему мнению, составляют два отдела, более или менее самостоятельных отдела педа-гогической науки»); организация воспитания в первичном коллективе («Первичным коллективом нужно называть такой коллектив, в котором отдельные его члены оказыва-ются в постоянном деловом, дружеском, бытовом и идеологическом объединении. Это тот коллектив, который одно время наша педагогическая тео-рия предлагала назвать контактным коллективом»); системы методов (параллельного педагогического действия; перспектив-ных линий; взрыва; взаимной ответственности и ответственной зависимости; организации са-моуправления таким образом, что каждый член коллектива непременно обретет опыт пребывания как в позиции лидера, организатора, ответственного за работу дру-гих, за определенное дело; распространение воспитательного влияния коллектива на ближайшую среду и

др.); экономическое воспитание через участие членов коллектива в материальном производ-стве, хозяйственный расчет, получение ими денежного вознаграждения за труд («Зарплата не потому совершенна, что дает деньги ученику, она совершенна потому, что ставит его в условия собственного бюджета, она дает возможность воспитать будущего хозяина»).

Идеи А.С. Макаренко намного опе-редили время, в которое он жил. Многие из его идей вполне применимы сегодня в практике профессионального воспитания студенчества, особенно – будущих специалистов сферы транспорта: коллективизм, демократия, гуманизация отношений, твердый порядок и дисциплина, система перспективных линий, закон «параллельного педагогического действия» – все они блестяще были реализованы в уникальном педагогическом эксперименте А.С. Макаренко. «Там, где есть организация коллектива, там есть органы коллектива, там есть организация уполномо-ченных лиц, доверенных коллектива, и вопрос отношения товарища к товарищу – это не вопрос дружбы, не вопрос любви, не вопрос соседства, а это вопрос ответственной зависимости. Даже если товарищи находятся в равных ус-ловиях, идут рядом в одной шеренге, исполняя приблизи-тельно одинаковые функции, связываются не просто друж-бой, а связываются общей ответственностью в работе, об-щим участием в работе коллектива» (Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности. – М.: Педагогика, 1972. – С. 103).

Сам А.С. Макаренко много раз обращался в своих размышлениях и анализе накопленного опыта к феномену взаимной ответственности и ответственной зависимости. Он пишет: «Я только тогда сумею приказать товарищу, поручить ему, побудить его к действию, отвечать за него, *когда я чув-ствую ответственность перед коллективом* и когда я знаю, что, приказывая, я выполняю волю коллектива. Если я этого не чувствую, то у меня остается только простор для личного преобладания, для властолюбия, для честолюбия, для всех иных чувств и тенденций... Я в особенности много обращал внимания на эту сто-рону дела. Я поэтому шел на очень сложный принцип зависимостей и подчинений в коллективе... Я уходил еще дальше в этом отношении, я старался как можно больше переплести зависимость отдельных уполномоченных коллектива друг с другом так, чтобы подчинения и приказания как можно чаще встречались бы... Серьезная ответственность являлась таким воспита-тельным средством для разрешения многих проблем. ...Я наблюдал, как в некоторых детских домах заботятся о такой организации работы, но не позаботятся о точности и строгой ответственности. А без ответственности не мо-жет быть настоящей работы. В то же самое время очень важно, чтобы ответственность требовалась и на производ-стве, и в классе, и в школе, в сводной бригаде. *Эта ответ-ственность должна сливаться с единством ответствен-ности всего коллектива.* Если такого единства ответствен-ности нет, если нет полной гармонии ответственных лиц, то может получиться игра, а не серьезное дело. Из всех этих поручений, из всех этих примеров и со-здается стиль работы, стиль коллектива...» (Макаренко А.С. Соч. – Т. V. – С. 208-213).

Обратим внимание на одну из ведущих идей макаренковского наследия: воспитание личности через *отношения взаимной ответственности и ответственной зависимости*. Ответственность характеризует личность с точки зрения выполнения ею каких-то социальных или нравственных требований. Однако понятие это многогранно (*Муздыбаев К.* Психология ответственно-сти. – Л., 1983. – С. 13-15). В его исто-рическом развитии существует множество векторов: от кол-лективной к индивидуальной; от внешней к внутренней, психологической; от ретроспективной (ответственность за прошлое, вина) к перспективной (ответственность за бу-дущее, обязанность). Атрибуция ответственности может быть как внешней, с точки зрения общества, так и внутренней, с точки зрения собственного «Я». По содержанию требований, предъяв-ляемых к индивиду как носителю ответственности, она в обоих случаях может и не различаться (например, добро-совестный труд одновременно общественная обязанность и нравственный долг). Но в первом случае подразумевае-мым субъектом социального контроля и атрибуции явля-ется общество, коллектив, а во втором – сама личность. С точки зрения самосознания это субъектное различие – *перед кем* личность отвечает за свои действия – весьма су-щественно: в первом случае речь идет об обязанности, во втором – о нравственном долге. Не менее важна объектная сторона дела – *за что* ин-дивид ответствен перед другими или перед самим собой. Любые действия человека вплетаются в уходящую в бесконечность

систему причинно-следственных связей. Дол-жен ли он отвечать за долгосрочные последствия своих поступков и их опосредствованное влияние на судьбы дру-гих людей, которых он не хотел, не предвидел, а подчас и не мог предвидеть?

Безусловно, нравственная сила и масштаб человеческой личности оп-ределяются в первую очередь ее *чувством ответственности,* причем не только за себя, но и за других. Отказ от ответ--ственности равносилен отказу от свободы, капитуляции пе-ред внешними силами. «Если, желая оправдать себя, я объясняю свои беды злым роком, я подчиняю себя злому року. Если я приписываю их измене, я подчиняю себя из-мене. Но *если я принимаю всю ответственность на себя, я тем самым отстаиваю свои человеческие возможности.* Я могу повлиять на судьбу того, от чего я неотделим. Я – составная часть общности людей», – писал А. Экзюпери (Сент-Экзюпери А. Сочинения. – М., 1964. – С. 401 – 402). Оправдан ли такой максимализм? Разве добровольно сдаться в плен или раненым попасть в окружение – одно и то же? Формула: «Если не я, то кто?» – нравственно универсальна. Но можно ли абстра-гировать ее от социального контекста? Одно дело – выпол-нение своих прямых обязанностей, которых никто другой не обязан, а подчас и не может, не имеет полномочий ис-полнить, другое дело – добровольно разделить с кем-то его ношу, третье – целиком взять на себя заведомо чужие функции. Если верно, что нет прав без ответственности, то верно и обратное.

Макаренковская идея «воспитания в коллективе и через коллектив», его трактовка принципа коллективизма предполагает постоянную всестороннюю взаимопомощь, но вовсе не отменяет разделе-ния труда, обязанностей и ответственности. Вопрос: «Если не я, то кто?» – у ответственной личности не возникает: кто «он» – прекрасно известно. Если каждый отве-чает «за все», это значит, что и люди, и их обязанности обезличены, так что в действительности никто ни за что конкретно не отвечает. Принцип всеобщей равной ответ-ственности, не подкрепленный координацией и субордина-цией прав и обязанностей, неизбежно оборачивается всеоб-щей безответственностью. В повседневной жизни люди всегда соизмеряют степень своей ответственности с уровнем своих реальных возмож-ностей и степеней свободы.

Мера личной ответственности пропорциональна вкладу в принятие и реализацию важнейших решений, определяю-щих направление процесса становления социальности человека. Чем демократичнее механизмы управления, чем шире круг активно участвующих в нем людей, тем глубже их чувство ответственности. Но она не может быть одинаковой у руководителей и подчиненных, «командиров и солдат». Поэтому и спрос с них разный. Уме-ние различать, является ли он единственным или главным субъектом действия, либо равноправным соучастником коллективной деятельности, либо простым агентом, испол-нителем чужой воли, – необходимое условие социальной деятельности индивида и адекватной атрибу-ции ответственности.

К. Муздыбаев, изучая детерминанты и эффект осознания профессиональной ответственности 540 рабочих, пришел к выводу, что они глубже осознают свою ответственность (и лучше реализуют ее в действи-тельности) за осуществление основных, чем неосновных, обязанностей и за представление конечного результата труда, чем за выполнение частичных функций. При этом у людей, ход работы которых контролировался чаще, уровень ответственности оказался ниже. На первый взгляд этот вывод кажется парадоксальным. Но он полностью совпа-дает с другими экспериментальными данными, согласно ко-торым постоянный тесный контроль обычно отрица-тельно сказывается на самочувствии работника и его от-ношении к труду, поскольку уменьшает меру самостоятель-ности личности. Поэтому для повышения ответственности работника и для лучшего исполнения им своих производ-ственных обязанностей существенное значение имеет такая форма организации труда, которая дает ему максимум са-мостоятельности: работа на самостоятельном участке, воз-можность самому выбирать способы выполнения задания, необходимость самому вести учет результатов труда. Но человек делает выбор и принимает (или не прини-мает) на себя ответственность не только в труде, где су-ществует более или менее определенное распределение прав и обязанностей, а во многих других, менее регламен-тированных и психологически сложных ситуациях. Каково при этом соотношение внутренних (собственные нравствен-ные принципы) и внешних (давление среды) факторов и как человек реагирует на допущенные им нравственные ошибки?

Опыт А.С. Макаренко, на наш взгляд, вполне

применим в современной практике профессионального образования будущих работников транспорта: речь идет о будущих железнодорожниках, – их мера ответственности за ритмичную работу всей транспортной системы, за жизнь и здоровье людей очень высока. Понятно, что только словесными средствами в формировании ответственной личности обойтись невозможно, – здесь особенно уместны и эффективны средства коллективного воспитания, динамично формирующие широкий комплекс устойчивых нравственных структур сознания будущего работника транспорта, опыт его социально ценного и профессионально типичного поведения и отношений, способы самореализации в деятельности.

Профессиональная ответственность работника сферы железнодорожного транспорта имеет особое значение, – это профессионально необходимое качество, позволяющее специалисту успешно осуществлять свои функции в работе на железной дороге, нести ответственность за жизнь, здоровье и благополучие пассажиров, всех людей, находящихся в непосредственной близости от железной дороги, зависимых от транспортировки грузов и людей. В этой работе личные качества специалиста играют куда большую роль, чем его формальные обязанности, жестко «прописанные» в инструкциях и нормативных документах. Особенно это становится понятным в нештатных ситуациях, при пожарах, авариях, критических обстоятельствах угрожающих жизни и здоровью людей. Хорошо известны примеры, когда машинисты не раз спасали не только локомотивы, но и тысячи людских жизней. Эти поступки говорят о том, что воля, ответственность, знание своего дела и профессиональный долг позволяют человеку преодолеть страх, ориентироваться в выборе логики своего поведения на высшие смыслы и нравственные императивы. Этим лишний раз подчеркивается тесная связь ответственности личности с развитием ее социально-нравственной сферы, с прочностью закрепления в сознании работника представлений о добре и зле, чести и достоинстве, совести и ответственности, – о том, что основным критерием оценки результатов профессиональной деятельности любого специалиста является человечность и порядочность в отношении к окружающим людям, к делу.

Известно, что большинство аварий на транспорте происходит из-за «человеческого фактора», по вине недостаточно квалифицированных работников. Именно эти обстоятельства побудили педагогов Курского техникума железнодорожного транспорта обратиться к решению важной научной и практической проблемы педагогики профессионального образования – формированию социальной и профессиональной ответственности будущих инженеров-железнодорожников. Педагоги техникума хорошо понимают, что решение этой сложной проблемы во многом предопределяется состоянием социокультурной сферы общества, внешними социальными и экономическими обстоятельствами социального взросления юношества. В этом контексте эффективное формирование социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов железнодорожного транспорта может успешно осуществляться только в том случае, если в техникуме будет создана привлекательная для студентов и референтная с точки зрения их социально-профессионального развития среда.

Речь, таким образом, идет о воспитательной системе ССУЗа, в которую органично включены все социально-профессионально-личностно значимые субъекты и факторы профессионального воспитания, смоделированы все элементы воспитательной системы ССУЗа, 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 отношений в социальной и профессиональной среде. Конечно, в техникуме жестко регламентируется дисциплина, соблюдение норм поведения и отношений, но педагоги техникума ориентируются к тому, чтобы внутренняя регуляция поведения и отношений каждым студентом была результатом воспитания их социальной и профессиональной ответственности! Тем самым педагоги стремятся точно соблюсти фундаментальную идею 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 – чувства, позволяющие переживать студентам состояния комфорта, удовлетворения, радо-

сти от совершения морально-ценных поступков, добротворчества, 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!), – тогда возможно практическое закрепление в повседневном опыте, в привычках и поведенческих стереотипах освоенных и ставших личностным достоянием социокультурных и профессиональных норм.

Психология не только не дает индивиду оснований снять с себя ответственность за свои поступки, но, наоборот, обя-зывает его к размышлению, рефлексии, самооценке и самокритике, которая есть в некотором смысле сущность самосознания, самовоспитания, саморазвития. Нравственный потенциал лич-ности определяется не тем, что она не ошибается, а тем, готова ли она расплачиваться за свои ошибки и извлекать из них уроки. Степень порядочности работника выражается в *уровне требований личности к себе.* Психология морального выбора отличается тем, что привычная логика атрибуции в ней как бы переворачива-ется. В житейской, бытовой практике люди склонны объяснять свои нелучшие поступки внешними обстоятельства-ми, а чужие – внутренними побуждениями, в результате чего своя ответственность уменьшается, а чужая – растет. В мире нравственных отношений происходит обратное. Истинно нравственный человек отличается добротой и терпимостью к другим. Осуждая безнравственные, дурные *поступки* других, он старается не распространять отрица-тельную оценку поступка на *личность* совершившего его человека, допускает, что корень зла в давлении обстоя-тельств, неправильной оценке ситуации. Он верит, что хоро-шие качества другого сильнее плохих, и тем самым под-держивает его самоуважение. Проявить такую же снисхо-дительность к себе он не может не потому, что ставит себя выше других, а потому, что не может отречься от своей субъектности. И в этом смысле социально «нереалистический» максимализм Сент-Экзюпери абсолютно оправдан и даже необходим этически. Он утверждает не частное самоува-жение индивида, а человеческое достоинство как таковое. Как отдельный индивид человек часто беспомощен и бес-силен. Но духовная общность человечества основана на принципе, что «каждый отвечает за всех». При этом отве-чает каждый в отдельности. «Только каждый в отдельности отвечает за всех», – подчеркивает А. Экзюпери (Сент-Экзюпери А. Сочинения. – С. 401).

Нравственная норма – не описание, а *предписание.* С точки зрения психологии «незаинтересованного» выбора не бывает; на уровне *непосредственной* мотивации аль-труизм сплошь и рядом совпадает с гедонизмом («Мне доставляет удовольствие творить добро»), как это и пред-полагала теория «разумного эгоизма». Но нравственный выбор не сводится к непосредственному мотиву. В мораль-ном действии присутствует сплав единично-личностного и социально-всеобщего, сверхличного, причем этика и пси-хология единодушны в трактовке этого феномена. Философы и психологи усматривают сущность личности в ее субъективности, в потребности и способности выходить за пределы непосредственно данного, включая и свое собственное эмпирическое бытие. Индивид становится и осознает себя личностью лишь тогда и постольку, когда и поскольку он перестает быть простым агентом деятель-ности и становится ее субъектом, творцом, выходит за пределы ситуативно и нормативно «требуемого» в область повышенного риска, в сферу «сверхнормативной», «надситуативной», «надролевой» активности. Это касается и предметной деятельности, и социальных и профессиональных отношений, и меж-личностного общения, – человеку всюду нужны максималь-ные нагрузки, выход за пределы «данного».

В морали ориентация на нечто сверхличное при обяза-тельной добровольности выбора выступает особенно отчет-ливо. Нравственная ситуация всегда альтернативна, она ставит перед человеком «сверхзадачу», практическая осу-ществимость которой не гарантирована. Поэтому в любом нравственном выборе заложен риск. Риск является особенностью морального способа действовать и мыслить и заключается в том, что человек может требовать от себя большего, чем доступно «прагматику», и сознавать это большее иначе, чем «логик». И самое главное – приступать к выполнению нравственной задачи не тогда, когда он к ней абсолютно подготовлен, то есть

с заранее известными путями и спосо-бами ее решения, а тогда, когда задача требует его готов--ности. Другими словами, если человеку вменяется выпол-нение некоторой нравственной обязанности, то, с моральной точки зрения, это в его силах, хотя неизвестно и проблема-тично, может ли он это на самом деле. Сверка реального могущества человека и должной, надлежащей быть у него способности в нравственном плане оказывается второсте-пенной, и субъект морали на некотором этапе морального выбора должен эту неопределенность принять. Всякий моральный выбор – испытание не только самой личности, но и тех принципов, которые она исповедует. Как бы ни было малозначимо непосредственное содержание конфликта, победа или поражение принципа – всегда при-мер, указание пути другим.

Свобода и ответственность всегда предполагают друг друга, причем оба понятия одновременно относительны и абсолютны. Философы издавна различают негативное («свобода от») и позитивное («свобода для») определение свободы. В первом случае имеются в виду внешние рамки и ограничения, стесняющие жизнедеятельность человека, от которых он хотел бы избавиться. Потребность в свобо-де в этом смысле, по-видимому, универсальна и присуща в той или иной степени всем живым существам. Второе оп-ределение – специфически человеческое. Оно апеллирует к сознательной социально-нравственной активности, направ-ленной на реализацию жизненных целей и принципов, за осуществление которых личность чувствует себя персональ--но ответственной и которые не разобщают, а соединяют ее с другими.

Развитие профессиональной ответственности будущих специалистов железнодорожного транспорта в воспитательной системе ССУЗа осуществляется через культивирование в студентах готовности к условиями труда на транспорте, реальными проблемами и способами их решения в сложных и напряженных условиях работы современного транспортного конвейера. С этой целью в техникуме регулярно проводится мероприятия по ознакомлению студентов с их нелегкой будущей работой; встречи с ветеранами труда на транспорте, которые рассказывают о сложностях своей профессиональной судьбы, о реальных ситуациях, возникавших за время их работы. В железнодорожном техникуме есть музей железнодорожной славы, через который обязательно проходит каждый первокурсник, осваивающий азы будущей профессии. Основная масса студентов достаточно серьезно относится к учебе, понимая, что основные профессиональные навыки они разовьют в себе на практике, лучше узнают тяготы колесной жизни – психологическую и физическую нагрузки, которые испытывают их старшие коллеги по цеху.

В этом плане показательны итоги опроса, ориентированного на выявление социальной и профессиональной ответственности студентов курских ССУЗов. В опросе приняли участие более 1500 студентов, которым были заданы вопросы, призванные выявить их отношение к профессиональной деятельности, к истории и культуре региона, ответственность за их сохранение. В частности, мы спрашивали студентов, как бы они поступили, если бы им предложили принять участие в реконструкции памятников истории и культуры, в восстановлении разрушенных храмов? Ответы студентов весьма выразительны: только 7% опрошенных готовы добровольно включиться в эту работу; 53% постарались бы избежать участия в подобных акциях, а 40% откровенно заявили, что ни при каких условиях не стали бы участвовать в этой деятельности. Полученные данные подтверждают ответы на другой вопрос: как поступили студенты, если бы им предложили принять участие в оказании помощи ветеранам войны и труда, пенсионерам-инвалидам. Примерно 9% включились бы в эту работу, около 60% нашли способ уклониться от нее, более 31% откровенно против такой работы. Не вызывает у студентов энтузиазма предложение принять участие в сборе мусора в прибрежной зоне реки Тускарь, пролегающей через город: в эту работу ответственно готовы включиться только 6% опрошенных, более 49% постарались бы избежать участия в ней, 45% студентов ни при каких условиях не стали бы участвовать в уборке мусора. Не привлекает студентов и уборка аудиторий техникума, благоустройство прилегающей территории: только 9% согласны участвовать в ней, 53% уклонятся от нее, а 38% – откровенно против подобной деятельности. Мы обратили внимание на то, что студенты – будущие железнодорожники выгодно отличаются от своих сверстников из других ССУЗов: степень их социальной и профессиональной ответственности, готовности включиться в безвозмездный труд выглядит ощутимо выше, чем в других образовательных учреждениях: со-

циально активных и альтруистично ориентированных оказалось более 28 %; неустойчивых – 37 %, «уклонистов» – 35 %. Очевидно, воспитательная система железнодорожного техникума ориентирует студентов на развитие социальной активности, ответственного отношения к реалиям социального и профессионального бытия. Конечно, такая воспитательная система не может оставаться закрытой по отношению к внешней среде, не испытывать ее давления, не учитывать негативного влияния современных тенденций в эволюции молодежной субкультуры. Но студенты – будущие железнодорожники заметно отличаются от остальных своих сверстников боле выраженной социальной, нравственной, гражданской зрелостью.

Опытные работники железной дороги иногда говорят, что нынешняя молодежь идет работать в сферу транспорта не из-за того, что им нравится эта профессия или привлекает романтика «колесной жизни», а из-за того, что там относительно «хорошо платят», «гарантирована работа». Возможно, это и так, – материальный фактор действительно присутствует в обосновании студентами выбора будущей профессии. Но среди студентов Курского техникума железнодорожного транспорта значительную часть составляют те, кто пришел учиться, продолжая дело своих отцов, дедов, кто ощущает личную ответственность за ритмичный стук вагонных колес, за дело, которому предшественники посвятили всю свою жизнь.

Наши наблюдения и эмпирические материалы показывают стремительное сокращение объема и содержания совместной, кооперированной трудовой деятельности в общем бюджете времени студентов, – простые формы совместного труда «уходят» из жизни студенчества. Все меньше остается в СУЗах форм воспитания, ориентирующих студентов на включение в сопричастное, совместное выполнение трудовых операций и функций, в которых юношество обретает реальную социальную ответственность, ощущение собственной социальной полезности, нужности, востребованности. Но только через кооперацию, через взаимодействие с другими людьми труд получает не только социальное значение, выражает меру совместно достигаемого общего блага, общей ценности, но проявляет личностный смысл (значение для меня), эмоциональную окраску, без которых не может быть заинтересованного, ответственного отношения личности к самому процессу труда, его содержанию, характеру и результатам. Таким образом, *социальное отчуждение* (В.А. Разумный, Э. Тоффлер, Э. Эриксон), *индивидуализация человеческого бытия* (С.Г. Кара-Мурза, О.В. Долженко, А.Г. Дугин, В.М. Розин) становятся устойчивыми чертами образа жизни современной молодежи, – эти явления никогда не были свойственны русскому *общинному* (!) миру, – они противоречат самому характеру русского человека, его миропониманию, мироотношению. Эти тенденции проявляются во многих сферах жизнедеятельности студентов, – не только в сфере труда, но не в меньшей степени – в сфере досуга, творчества, свободного общения. Сами студенты откровенно заявляют, что вполне обходятся без интенсивных контактов с друзьями, соглашаются с утверждением «Не имей сто друзей, а имей сто рублей» (66 %), солидарны с утверждением «Друзья – не главное в жизни, главное – деньги» (73 %).

По прогнозам специалистов, в ближайшие 20 лет острый дефицит предложения рабочей силы будет отмечаться в сфере высококвалифицированного труда, в трудоемкой и интеллектуально емкой техногенной сфере. Если численность экономически активного населения в возрасте 25-64 лет с низким уровнем образования уменьшится в 2000-2010 гг. на 15 %, а с высоким – увеличится на 12 %; общий рост численности всех его категорий составит 3 %. В условиях большого спроса на высококвалифицированную рабочую силу развитые страны уже сегодня испытывают острую нехватку ряда категорий специалистов, в первую очередь в высокотехнологичных отраслях, в транспортной сфере, в промышленности, в здравоохранении. Названные негативные тенденции и процессы необходимо преодолевать, формируя ответственность будущих специалистов – социальную и профессиональную – за свою страну, ее будущее, за облик мира, в котором им предстоит жить и трудиться. И одной из главных предпосылок в этом движении может и должен стать первичный студенческий коллектив, разнообразная и содержательная (социально ориентированная!) воспитательная работа в нем.

Е.Ю. Мосеева

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕБЕ И ОКРУЖАЮЩИМ ЛЮДЯМ У ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА

В тексте приведены результаты эмпирического исследования и представлено обоснование актуальности развития ценностного отношения к себе и окружающим людям у воспитанников детского дома. Статья содержит модель педагогического обеспечения развития ценностного отношения к себе и окружающим людям у воспитанников детского дома.

Изучение социального развития ребенка производится через динамику его конкретных и частных отношений к общекультурным ценностям, так как воспитательный процесс наполнен ценностными отношениями. Они определяют эмоционально-психологическое состояние человека, удовлетворенность и наполненность его жизни, смысл. Система ценностей регулирует поведение и деятельность, определяет мотивационно-потребностную сферу, направленность личности, готовность руководствоваться этими ценностями в деятельности [4]. Понятие «ценностное отношение» рассматривалось в трудах педагогов и психологов (В.П.Абраменкова, К.А.Абульханова-Славская, А.И.Донцов, В.В.Зотова, М.С.Каган, Н.Н.Никитина, Л.Н.Овчинникова, Н.Е.Щуркова и др.). Система ценностных отношений рассматривается как важнейшая характеристика личности. А.И.Донцов отмечает, что личность представляет собой систему ценностных отношений к миру [3].

С другой стороны, в таком же смысле употребляется термин «ценностные ориентации». Рассматривая содержание понятий «ценностные ориентации» и «ценностные отношения», мы обнаруживаем одинаковое толкование их структуры (знание, переживание, поведение) и основной функции (регулирование жизнедеятельности). Следовательно, в большинстве работ наблюдается отождествление этих понятий, а в ряде диссертационных исследований по педагогике, мы наблюдаем их смешение. В рамках нашего исследования под *ценностным отношением* понимается результат целенаправленного и организованного процесса формирования сознания, чувств к той или иной ценности, имеющий для субъектов воспитательного процесса ценностное значение и определяющий стратегию их поведения во всех сферах жизнедеятельности человека.

В своем исследовании мы придерживаемся точки зрения, разделяемой рядом авторов (Н.А-.Асташова, В.А.Сластенин, Г.И.Чижакова и др.) и считаем, что ценностное отношение является составляющей ценностный ориентации; установки и ориентации взаимосвязаны и являются внутренними регуляторами поведения человека. Оно формируется под влиянием реальной жизненной практики при наличии внутренней активности человека [1; 5].

Систему ценностного отношения ребенка к миру, к окружающим людям, к самому себе И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин и др. рассматривают и в качестве компонента содержания образования и воспитания, наряду с системой знаний, умений и опыта деятельности [2; 6]. Ими замечено, что отношения человека к окружающей действительности, сфера его чувств не совпадает с содержанием его знаний об этой действительности, ни с его навыками и умениями. Сформированность этой сферы обозначена исследователями как воспитанность.

В настоящее время теоретически доказано, что ценностное отношение к себе и другим людям представляет собой основу психического и нравственного здоровья, является одним из условий успешной самореализации жизненного самоопределения подрастающего поколения. Направление, уровень и структура отношений связаны со всей системой условий, в которых воспитывается ребенок. Социально-психологическая ситуация, в которой находится ребенок-сирота, может оказаться для него настолько неблагоприятной, что препятствует формированию позитивного отношения к себе, а также создает болезненные нарушения в системе отношений личности с окружающими.

© Е.Ю. Мосеева, 2008

Тем не менее, несмотря на научную обоснованность актуальности вышеизложенной позиции, вопрос развития ценностного отношения к себе и окружающим людям у воспитанников детских домов не был предметом специального изучения, хотя известные ученые (И.В.Дубровина, М.Ю.Кондратьев, А.М.Прихожан, Н.Н.Толстых) подчеркивают значение изучения этой проблемы для теории и практики воспитания.

Исходя из того, что каждый человек обладает необходимым воспитательным потенциалом, главная задача педагога сводится к тому, чтобы помочь ребенку в реализации этого потенциала. Следовательно, необходимо педагогически грамотное обеспечение процесса развития ценностного отношения к себе и окружающим людям у воспитанников детского дома, в котором существенную позицию будет занимать взрослый, на своем примере демонстрирующий первый шаг в овладении новыми навыками социально-значимого поведения.

Термин «педагогическое обеспечение» широко используется исследователями – теоретиками и практиками – и в самом широком смысле трактуется как процесс и результат деятельности, направленной на достижение цели. К изучению данного феномена обращаются многие ученые-педагоги (В.П.Беспалько, М.Р.Битянова, И.П.Волков, И.Д.Демакова, Л.П.Пахомова, Н.Н.Полонская, А.А.Попов, И.Д.Проскуровская, Т.А.Строкова, Т.В.Стецюк и др.). Определение данного понятия фигурирует в ряде диссертационных исследований (Я.А.Амвросьев, О.И.Апасова, Н.Е.Бекетова, Е.В.Вербовская, И.В.Гудовский, В.Л.Зорина и др.). При этом в зависимости от задач исследования данное понятие ученые употребляют в различных контекстах. Под *педагогическим обеспечением* мы понимаем совокупность организационно-педагогических условий и ресурсов, способствующих развитию ценностного отношения к себе и окружающим людям у воспитанников детского дома.

Для достижения цели педагогического обеспечения развития ценностного отношения к себе и окружающим людям у воспитанников детского дома нами была создана и реализуется экспериментальная модель педагогического обеспечения развития у детей ценностного отношения к себе и окружающим людям. Это создало возможность детально исследовать структурные компоненты изучаемого процесса в их логической взаимосвязи и зависимости, предвидеть и диагностировать результаты новообразований при создании определенных условий.

Рассмотрим подробнее составляющие модели, начав с обоснования структурных компонентов. Основанием для выделения *мотивационного-ориентационного* компонента послужило положение, определяющее, что деятельностный аспект побуждается и регулируется мотивационной основой личности, выражающей осознанное отношение к деятельности, определяющей направленность личности на определенные объекты и способы взаимодействия с ними (С.Л. Рубинштейн).

Функция мотивационного компонента состоит в осознании детьми ценности человека, в актуализации имеющегося эмоционально окрашенного отношения к человеку как к ценности и пробуждении интереса к овладению новыми методами развития ценностного отношения к себе и окружающим людям.

Получить наиболее полное представление о количественном и качественном состоянии составных компонентов готовности возможно на основе определенных критериев.

Обобщенными критериями развития ценностного отношения к себе и окружающим людям у воспитанников детского дома мы выделяем - эмоционально-ценностный, когнитивный, поведенческо -деятельностный и локус-контрольный. Данные критерии отражают структуру ценностного отношения.

Принимая во внимание указанные требования, в качестве критерия мотивационно-ориентационного компонента мы рассматриваем *эмоционально-ценностный* критерий. Согласно психологическим исследованиям С.Л.Выготского и Л.С.Рубинштейна, положительные эмоции вызывают возникновение мотивов. Через эмоции присваивает ценность, «вживается» во внутреннюю структуру личности.

Следующий компонент педагогического обеспечения развития ценностного отношения к себе и окружающим людям у воспитанников детского дома – *информационный*. Он направлен на активизацию имеющихся и оснащение новым набором знаний, касающихся рассмотрения человека как одной из главных ценностей бытия. Соответствующим ему критерием является *когнитивный*. Сообразно ему ребенок должен знать, что человек – самая главная ценность в социуме,

знать сущность этой ценности, так как без этих знаний не идет и развитие.

Технологический компонент содержит последовательность действий, выполняемых детьми под руководством взрослого: поиск - оценка – выбор – проекция ценностного отношения (отражение в поведении). Критерий этого компонента – *поведенческо-деятельностный* – заключается в следующем: ребенок проявляет в своем поведении заданную ценность человека.

К структурным компонентам педагогического обеспечения развития ценностного отношения к себе и окружающим людям у воспитанников детского дома мы относим *контрольно-корректировочный* компонент. Действие компонента выражается в осуществлении оценочной деятельности своего поведения, в котором проявляется присвоенная ценность. Этому компоненту соответствует *локус-контрольный* критерий. Соответственно локус-контрольному критерию воспитанник регулирует свое поведение на основе рефлексии, согласно присвоенной ценности.

Личностный компонент пронизывает все остальные компоненты, под его влиянием главное при педагогическом обеспечении развития ценностного отношения к себе и окружающим людям у воспитанников детского дома заключается в развитии, преобразовании, введении личностного смысла в данный процесс.

Следующим компонентом модели педагогического обеспечения развития ценностного отношения к себе и окружающим людям у воспитанников детского дома являются организационно-педагогические условия и ресурсы. *Организационно-педагогические условия и ресурсы* рассматриваются как совокупность факторов, способствующих эффективному развитию ценностного отношения к себе и окружающим людям у воспитанников и обеспечивающих последовательное продвижение с низкого на более высокий уровень.

Учитывая это положение, мы выделили следующие организационно-педагогические условия и ресурсы, стимулирующие развитие ценностного отношения к себе и окружающим людям у воспитанников детского дома.

- культивирование субъект-субъектных отношений во взаимодействии и общении. Осуществление поддержки целостного развития ребенка, реализуемое при активном участии самого ребенка;
- создание развивающей комфортной воспитательной среды в детском доме, усвоение всеми участниками воспитательного процесса ценностных основ бытия;
- внедрение интерактивных технологий в воспитательный процесс детского дома;
- готовность педагогического коллектива детского дома к развитию ценностного отношения к себе и окружающим людям у воспитанников детского дома;
- создание информационно-методической базы для воспитателей, воспитанников и социальных педагогов.

Традиционно принято выделять уровни развития определенного процесса, поэтому обобщенный теоретический материал позволил нам описать три уровня развития ценностного отношения к себе и окружающим людям у воспитанников детского дома: высокий (устойчиво-позитивный), средний (неустойчиво-позитивный) и низкий (избирательно-ситуативный) (см. Таблица 1).

Составляющие модели находятся в тесном взаимодействии, образуя целостную, динамическую систему, способствующую созданию эффективного педагогического обеспечения развития ценностного отношения к себе и окружающим людям у воспитанников детского дома.

В констатирующем эксперименте приняли участие 530 воспитанников, 147 воспитателей детских домов Вологодской области, 300 студентов Вологодского государственного педагогического университета и Профессионального лицея № 31 (специальность «социальная работа»), 120 слушателей курсов повышения квалификации для персонала педагогических коллективов детских домов на базе Департамента труда и социального развития Вологодской области (2004-2005 гг.).

Данные исследования уровня развития ценностного отношения к себе и окружающим людям у воспитанников детского дома на начало эксперимента представлены в таблице 2.

Таблица 1.

Уровни развития ценностного отношения к себе и окружающим людям у воспитанников детского дома

Уровень	Критерии			
	Когнитивный	Эмоционально-ценностный	Поведенческо-деятельностный	Локус-контрольный
	Интенсивность проявления критерия			
Избирательно-ситуативный	+/-	-/+	-	-
Неустойчиво-позитивный	+	+/-	-/+	-/+
Устойчиво-позитивный	+	+	+	+

Таблица 2.

Уровни развития ценностного отношения к себе и окружающим людям у воспитанников детского дома на начало формирующего эксперимента

Уровни	Ценностное отношение к себе и окружающим людям		Критерии развития ценностного отношения к себе и окружающим людям							
			Эмоционально-ценностный		Когнитивный		Поведенческо-деятельностный		Локус-контрольный	
	Младший школьник	Подросток	Младший школьник	Подросток	Младший школьник	Подросток	Младший школьник	Подросток	Младший школьник	Подросток
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Высокий	4	3	5	16	19	5	7	3	8	6
Средний	60	64	70	51	61	51	75	65	52	46
Низкий	36	33	25	33	20	44	18	32	40	48

Анализ полученных результатов позволил сделать вывод о том, что большинство воспитанников имеют невысокий уровень развития ценностного отношения к себе и окружающим людям. Особенно низок уровень локус контроля – у 40 % младших школьников и у 48 % подростков; 44 % подростков имеют невысокие показатели по шкале когнитивного критерия и 33 % по эмоционально-ценностному критерию.

Кроме того, проведенное пилотажное исследование, показало рассогласование между реальными и теоретически разработанными условиями для развития ценностного отношения к себе и окружающим людям у воспитанников детского дома. У воспитателей недостаточно присутствует личностная ориентация на воспитанника или она неустойчива. Такой вывод был сделан в результате анализа предложенного воспитателям ранжирования целей воспитателя-профессионала: - 53% воспитателей ориентированы на себя, 34% - на соблюдение общедисциплинарных моментов, 8% - на профессиональную педагогичес-

кую деятельность и только 5% - на личность воспитанника. В процессе воспитания часто преобладают традиционные технологии, ориентированные на усвоение ценностей на репродуктивном уровне, а не на продуктивном, личностно развивающем. Зачастую ценностно-ориентационная деятельность воспитанников специально не организуется или не имеет системы.

Рассматривая реальную практику работы детских домов, мы пришли к выводу, что воспитатели недостаточно готовы к решению сложных социально-педагогических задач, ибо их профессиональная подготовка не в полной мере соответствует предъявляемым требованиям развития ценностных отношений между людьми. На причины такого состояния воспитательского корпуса влияют, на наш взгляд, и низкий общественный престиж профессии, обусловленный в основном социально-экономическими обстоятельствами. К причинам недостаточной готовности воспитателей к работе по развитию ценностных отношений у детей (по результатам анкетирования) следует отнести также отсутствие вузовской специальной подготовки педагогов для работы с детьми-сиротами (только 29% имеют высшее педагогическое образование, 26% - высшее, основной контингент - 41% - среднее специальное, а также стаж работы в детском доме (более половины воспитателей – 57% имеют стаж до 5 лет). В детский дом, чаще всего приходят работать или учителя–предметники, или воспитатели дошкольных образовательных учреждений. Педагоги, привлекаемые к работе с детьми, оставшимися без попечения родителей, не обладают достаточными психолого-педагогическими знаниями, не владеют информацией об индивидуально-личностных особенностях детей, воспитывающихся в детских домах, испытывают большие затруднения в применении педагогических технологий. В то же время личность воспитателя является ключевой в процессе социализации воспитанников, о чем свидетельствуют результаты анкетирования и опросов воспитанников детских домов Вологодской области (более чем для 40% детей значимым взрослым в их жизни является воспитатель). Однако, в ситуации с постоянно меняющимися педагогами ребенок, по мнению психологов, в состоянии восстановить прерванный контакт не более четырех раз, после чего он перестает стремиться к контактам и становится к ним равнодушным. Поэтому от того, насколько стабилен кадровый состав детского дома, насколько подготовлены воспитатели к работе с данной категорией детей, зависит успешность проводимой работы. Опрос 10 директоров детских учреждений закрытого типа Вологодской области, а также 17 заместителей директоров по учебно-воспитательной и методической работе из различных районов области выявил, что такое рассогласование типично для детских домов нашей области.

При реализации модели педагогического обеспечения развития ценностного отношения к себе и к окружающим людям прежде всего были обоснованы и намечены «точки роста» базового детского дома, которые в дальнейшем позволили перевести это образовательное учреждение из режима функционирования в режим развития и на практике осуществить преобразующую часть опытно-экспериментальной работы.

Анализ предварительных результатов формирующего эксперимента показал положительную динамику в развитии ценностного отношения к себе и окружающим людям у воспитанников детского дома. Однако данная проблема требует дальнейшего изучения и исследования.

Библиографический список

1. *Асташова Н.А.* Проблема воспитания дисциплинированности школьников как ценностного отношения к человеку // Ценностные приоритеты общего и профессионального образования: Материалы Международной науч.-практ. конф. – М., 2000. – Ч. 1. - С. 45-49.

2. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М.А.-Данилова и М.Н.Скаткина. – М.: Просвещение, 1975. – 303 с.

3. *Донцов А.И.* О ценностных отношениях личности // Советская педагогика. – 1974. - № 5. – С. 67-73.

4. *Никитина Н.Н.* Развитие ценностного сознания учителя // Педагогика. – 2000. - № 6. – С. 17-23.

5. *Сластенин В.А., Чижакова Г.И.* Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.

6. *Харламов И.Ф.* Педагогика: учебник. – Минск: Універсітэцкае, 1998. – 560 с.

И.Н. Грушецкая

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современной России обозначился ряд социальных проблем, связанных с возрастанием свободного времени как пространства саморазвития молодежи; появлением в подростково-молодежной среде новых форм проведения досуга, не всегда воспринимающихся адекватно; ограничением возможностей детей и молодежи в удовлетворении потребностей общения и самореализации в досуговой деятельности. Одним из вариантов педагогической помощи молодым людям в этих сложных обстоятельствах следует признать целесообразную организацию их свободного времени, что позволяет решать широкий комплекс воспитательных и реабилитационных задач, направленных на обогащение духовного облика, содействующих самообразованию и развитию молодых людей, помогающих им в поиске выхода из сложных жизненных проблем.

Анализ научных исследований и современной практики свидетельствует, что в настоящее время общий уровень обеспечения досуга вступил в явное противоречие с требованиями жизни и запросами молодого поколения. Все это приводит к существенным изменениям в подходах как к его организации, так и содержанию, и в силу этого ставит педагогическую теорию и практику перед необходимостью поиска оптимальных путей организации и проведения досуга для разных категорий молодежи, переосмысления проблемы досуговой деятельности с точки зрения ее общечеловеческой и социально-педагогической значимости.

Анализ основных теоретических источников отечественной литературы позволяет сделать вывод о том, что досуг это сфера личной свободы индивида, сфера раскрытия его творческих сил, реализации возможностей, общественная сфера, способствующая адаптации человека в реальном мире, подчиняющая личные интересы общественным. Следовательно, досуг можно рассматривать и как важнейшее средство социализации личности.

Особую значимость он имеет в подростковый период жизни, когда идет активное осмысление своего предназначения в этом мире, строятся жизненные планы, складываются жизненные стратегии, формируются представления о других и себе. Вот почему в последние годы исследователей стал интересовать детский досуг и организация досуговой деятельности именно в подростковом и старшем подростковом возрасте.

Воспитательные возможности в сфере свободного времени детей и молодежи рассматривались исследователями в контексте различных институтов воспитания (семья, школа, учреждения дополнительного образования), при этом следует признать достаточно слабую разработанность обозначенной выше проблемы применительно к учреждениям начального профессионального образования.

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. в соответствии с принципами образовательной политики в России, закрепленными Законом РФ «Об образовании», указывает, что основными средствами достижения нового качества профессионального образования являются: «формирование условий для непрерывного профессионального роста кадров»; «интенсификация деятельности по укрупнению, интеграции профессий; устранение излишнего дублирования в подготовке кадров».

Согласно типовому положению *«Об образовательном учреждении начального профессионального образования»* основными его задачами являются: создание необходимых условий для удовлетворения потребности личности в получении начального профессионального образования; осуществление подготовки работников квалифицированного труда (рабочих, служащих) по всем основным направлениям общественно-полезной деятельности, осуществление интеллектуального, культурного развития учащихся; формирование у обучающихся гражданской позиции и трудолюбия, развития ответственности, само-

© И.Н. Грушецкая, 2008

стоятельности и творческой активности, организация и проведение научно-методических исследований, направленных на совершенствование организации и содержания образовательного процесса и др. задачи.

Начальное профессиональное образование, согласно данному типовому положению может быть реализовано в таких типах образовательных учреждений:

– **профессиональное училище** – осуществляет реализацию основных профессиональных образовательных программ начального профессионального образования базового уровня.

– **профессиональный лицей** учреждение образования, осуществляющее реализацию основных профессиональных образовательных программ начального профессионального образования базового и повышенного уровня.

В связи с изменениями политической, социально-экономической, социокультурной ситуации в России потребности подрастающего поколения, старших подростков и молодежи стали меняться, что потребовало переосмысления вопросов содержания и организации воспитательной работы, в том числе изменения в решении вопросов досуговой деятельности учащихся.

В начале опытной работы нами было проведено пилотажное исследование среди учащихся профессиональных лицеев № 6 и № 9 г. Костромы (134 человека), результаты которого позволили выявить личностные ожидания старших подростков от организации свободного времени, среди которых основными названы следующие:

– возможности самоутверждения 45%;

– социальной успешности 38%;

– овладение коммуникативными навыками (возможности разностороннего общения) 44%;

– решение проблем досуговой занятости 57%;

– возможности для сотрудничества с работниками молодежной сферы 36%.

Результат исследования помог нам выяснить, что помимо качественной профессиональной подготовки, получения профессии, актуальной проблемой является конструктивное времяпровождение учащихся, организация их свободного времени, формирование культуры досуга учащихся учреждений начального профессионального образования.

Контингент учащихся, обучающихся в профессиональных лицеях и училищах многолик и достаточно разнообразен – они занимают определенную нишу в среде учащейся молодежи:

– обретают больший уровень социальной свободы по сравнению с учащимися школ;

– менее социально защищены по сравнению со студентами ССУЗов и ВУЗов, имеют меньше возможностей для самореализации (возрастные особенности, незащищенность перед негативными социальными проявлениями);

– среди учащихся системы НПО большое количество ребят находится в группе социального риска.

Особенностью досуговой деятельности в профессиональных лицеях и училищах является то, что, либо происходит жесткая ее организация, которую должны принять учащиеся, либо досуговая деятельность сведена на «самотек», когда учащиеся, не обладая знаниями и навыками стараются своими силами организовать то или иное мероприятие, программу.

Нам представляется, что наиболее важным является сопровождение досуговой деятельности учащихся, т.е. создание педагогом в образовательном учреждении определенных условий, способствующих воспитательной эффективности досуговой деятельности и обеспечивающих личностный рост учащихся.

Анализ опыта организации досуговой деятельности учащихся профессиональных училищ и лицеев г. Костромы и Костромской области, а также других регионов Российской Федерации показывает, что на сегодняшний день эта деятельность осуществляется в рамках реализации нескольких содержательных программ:

1. Программы и мероприятия, реализующиеся в профессиональных лицеях и училищах воспитательной службой учреждения НПО (план воспитательных мероприятий).

2. Программы и мероприятия, реализующиеся в профессиональных лицеях и училищах общественной организацией «Российский союз молодежи» (реализация программы клуба «Арт-Профи Форум» для учащихся профессиональных лицеев и училищ).

3. Программы и мероприятия, реализующиеся в профессиональных лицеях и училищах Отделом досуга и художественного творчества учащейся молодежи, созданном при Департаменте образования и науки Костромской области.

4. Программы и мероприятия, реализующи-

еся в профессиональных лицеях и училищах ГУ «Центр технического творчества «Истоки».

Одной из наиболее актуальных задач, стоящих перед учреждениями начального профессионального образования, является совершенствование управлением воспитательного процесса, повышение его эффективности и качества, максимально полное использование возможностей системы профессионально-технического образования для всестороннего развития личности учащегося. Для этого необходимо придать воспитательному процессу целенаправленность, системность, конкретность и последовательность.

В связи с этим особое значение приобретает планирование воспитательной работы, учитывающее особенности свободного времени учащихся, которое из расчета суточной нормы составляет 18% от общего количества времени (28% учебная деятельность; 10% производственная практика; дополнительное образование курсы, досуг 18%; время, занятое домашней работой 8%, домашние занятия, подготовка к учебе 6%; витальные потребности (сон, еда) 12%). Решение проблемы организации свободного времени, придание значимости досуговой деятельности учащихся мы видим в четком планировании участия учащихся в клубах и кружках по интересам, а также участия в групповых и общеучилищных мероприятиях.

Прежде всего, мы добились того, чтобы план воспитательной работы в базовом учреждении начального профессионального образования составлялся ежегодно. В нем учитывается многообразие различных воспитательных форм работы, наличие программ и мероприятий, организованных на городском и областном уровне между учащимися профессиональных лицеев и училищ.

Кроме того, в данном документе отражены все основные направления воспитательной работы в рамках физического, нравственного, эстетического, правового, экономического воспитания.

В план воспитательной работы учреждения начального профессионального образования включены также мероприятия и программы, организованные учреждениями дополнительного образования учащейся молодежи, деятельность которых организует и координирует Департамент образования и науки Костромской областной администрации.

Особое внимание мы уделяем взаимодействию учреждений начального профессионального образования с областным центром научно-технического творчества учащейся молодежи *«Истоки»,* который является областным организационным, методическим и координационным центром по развитию научно-технического и прикладного творчества, изобретательства, рационализации, выставочной и музейной работы среди молодежи учреждений начального профессионального образования. Сотрудничество с ним позволило включить учащихся в областные олимпиады профессионального мастерства учащихся, областные выставки, в научно-исследовательскую работу в учебных заведениях области;

В обеспечении содержательной досуговой деятельности учащихся большую пользу приносит и сотрудничество с *Отделом досуга и художественного творчества учащейся* молодежи, который является структурным подразделением областного Дворца творчества детей и молодежи. Целью деятельности является создание условий для развития творческой активности участников образовательного процесса, предоставление качественных дополнительных образовательных услуг для удовлетворения творческих потребностей учащихся учреждений начального профессионального образования.

Так, ежегодно отдел организует областные фестивали, участниками которых являются учащиеся системы начального профессионального образования: конкурс литературно-музыкальных композиций, областные мероприятия «Мир музыки», «Мир танца».

Большое значение для организации свободного времени учащихся системы начального профессионального образования имеет программа «Арт-Профи Форум», созданная специально для учащихся профессиональных лицеев и училищ и направлена на развитие творческих способностей и стимулирование социально-значимой деятельности учащихся учреждений начального профессионального образования, реализуется в г. Костроме с 2001-2002 учебного года. Мы рассматриваем «Арт-Профи Форум» как программу деятельности, в комплексе решающую проблемы воспитания и образования молодежи, организации пространства свободного времени, создания условий для самореализации молодых людей. В рамках её реализации учащиеся вклю-

чены в конкурс творческих выступлений художественных коллективов на тему рекламы-презентации профессий и специальностей, получаемых учащимися в учреждениях начального профессионального образования, в работу круглых столов по обсуждению проблем, стоящих перед системой этих учреждений, в выставку-ярмарку социальных инициатив учащихся в учреждениях начального профессионального образования.

Победа творческого коллектива профессионального лицея № 9 «Команда XXI век», под руководством автора статьи в выступлении «Реклама-презентация профессий и специальностей» в рамках реализации областного конкурса «Арт-Профи Форум», позволило принять участие во Всероссийском конкурсе «Арт-Профи Форум», проходившем в ноябре 2006 г. в г. Анапа и подробно изучить опыт организации досуговой деятельности учащихся, прибывших на Форум из других регионов РФ.

Приведенные материалы позволяют нам сделать ряд **выводов.**

1. Одной из наиболее актуальных задач, стоящих перед учреждениями начального профессионального образования, является совершенствование управлением воспитательного процесса, повышение его эффективности и качества, полное использование возможностей системы профессионально-технического образования для всестороннего развития личности учащегося, эффективная организация досуговой деятельности и свободного времени учащегося.

2. Сопровождая досуговую деятельность учащихся, педагог решает следующие задачи: способствует включенности учащихся в разнообразные виды деятельности и в первую очередь в творческую деятельность; помогает учащимся приобрести необходимые для личностного совершенствования и роста знания; осуществляет обучение учащихся умениям и навыкам познавательной деятельности; помогает учащимся планировать организацию своего свободного времени.

3. Конструктивная организация свободного времени учащихся может осуществляться как в рамках учебного заведения, так и в других организациях и учреждениях, взаимодействующих с ним в целях обеспечения личностного роста учащихся.

Библиографический список

1. «Арт-Профи Форум». Опыт Костромского региона. – Кострома: студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2005. – 156 с.

2. *Грушецкая И.Н.* Особенности организации досуговой деятельности старших подростков в системе воспитательной работы // Социально-педагогическое обеспечение личностного развития детей и молодёжи в процессе обучения и воспитания: сб. науч. трудов студентов и аспирантов института педагогики и психологии: в 2-х ч. Ч.1 / сост. Е.Е. Смирнова; науч. ред. В.М. Басова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2006. – 140с. – С. 83–87.

3. *Голованов О.Р.* Социально-педагогические условия организации досуговой деятельности старшеклассников в сельском социуме. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Кострома, 1999.

4. *Ивашова В.А., Маслова Т.Ф. Шаповалов В.К.* Социальный портрет учащегося профшколы. – М.: Издательский центр АПО, 2001. – 28 с.

5. *Рожков М.И., Степанова Т.А.* Программа социальной адаптации учащихся профессиональных училищ. – Ярославль: НМиУЦ РПО, 1994. – 74 с.

Л.В. Крылов

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

В статье анализируется понятие «социальная ответственность», рассматриваются особенности ее проявления у студенческой молодежи, пути и средства формирования в учебной и во внеаудиторной деятельности.

Существенные изменения в жизни российского общества потребовали иного качества подготовки квалифицированных специалистов, поставили перед необходимостью смещения акцентов в воспитании выпускника высшей школы на развитие мобильности, компетентности, конкурентоспособности и ответственности.

Анализ исследований по истории философии, социологии, этике, педагогике, психологии, юриспруденции свидетельствуют о том, что проблеме воспитания ответственной личности в них уделяет много внимания. Однако каждая из этих наук рассматривает данный феномен со своих позиций, исходя из специфики своей науки, что ведет к многосторонним трактовкам и требует междисциплинарного анализа. Очевидные трудности в ее разработке проистекают вследствие того, что изучаемый феномен имеет исключительно сложную структуру, обусловленную не только различиями видов субъектно-объектных отношений, но и демографическими, экономическими, психологическими, политическими и иными факторами.

Ответственность, как философское понятие, отражает объективный, исторически конкретный характер взаимоотношений между личностью, коллективом, обществом с точки зрения социального осуществления предъявляемых к ним взаимных требований [7]. Это позволяет В.П. Тугаринову констатировать, что ответственность есть следствие способности человека предвидеть последствие своих поступков, а личность является ответственной за их результат, если научится анализировать их возможные последствия [6].

Понятие «социальная ответственность» начинает широко использоваться в социологической науке как ожидание по отношению к действиям отдельных лиц, групп, общественных объединений и осознанием ими своего долга. При этом ответственность рассматривается на основе социальных норм и реализуется через формы социального контроля, через понимание своей общественной роли ответственными субъектами [4, с. 32]. В силу этого, в социологии под структурой такой ответственности понимается взаимосвязь осознания личностью своего места в системе общественных отношений, необходимости признавать и соблюдать установленные обществом нормы, оценки своих поступков с точки зрения последствий для себя и окружающих, готовность принятия санкций в случае допущенных нарушений.

Как отмечает в своем исследовании М.Н. Губачев, с социально-философской точки зрения социальная ответственность имеет сложную структуру, которая включает:

1. Конкретного носителя, субъекта. В его роли могут выступать как отдельная личность, так и различные социальные группы, коллективы, народы, государства и, наконец, человечество в целом как совокупный субъект деятельности и ответственности. Следовательно, с одной стороны, она приложима к деятельности отдельных человеческих индивидов, определяет сферу индивидуальной ответственности, с другой, характеризует совокупную, коллективную деятельности людей, проявляется в форме коллективной, солидарной ответственности.

2. Конкретного объекта ответственности, то есть того, за что именно субъект деятельности несет ответственность, что возложена на него или принята им самим для исполнения.

3. Инстанцию ответственности, которая выполняет функцию оценки, контроля, регуляции деятельности субъекта и налагает санкции в форме похвалы или порицания, одобрения или осуждения. Кроме того, инстанция ответственности осуществляет также стимулирующую, регулирующую, организующую, регламентирующую

© Л.В. Крылов, 2008

функции. В ее роли могут выступать: сам субъект ответственности (ответственность перед самим собой), отдельные личности (например, должностное лицо), различные социальные группы, коллективы, этнические общности, государственные, партийные, хозяйственные, культурные, общественные и другие организации, классы, народы, государство, общество, все человечество в целом [4, с. 27-28].

Все структурные компоненты ответственности находятся между собой в сложной противоречивой связи, то есть не только субъект, но и инстанция в определенной мере ответственна перед ним. Главный социальный смысл ответственности, подчеркивает автор, и мы будем разделять его мнение, состоит в том, чтобы побудить человека к общественно полезной деятельности, к максимальной самоотдаче сил.

В педагогике «ответственность» понимается как нравственное, моральное качество личности и категория этики, отражающая способность человека отвечать за свои поступки, возможность для общества подвергать эти действия моральной оценке, а «социальная ответственность» трактуется как приобретенное личностью качество, способность анализировать осуществленные собственные и чужие поступки и действия при помощи психолого-педагогического инструментария [3, с. 46].

Отечественные и зарубежные исследователи демонстрируют большой диапазон понимания данного феномена. Его определяет как: показатель социальной зрелости личности и ее интегральную характеристику, определяющую поведение человека на основе осознания зависимости деятельности от общественных целей и ценностей (А.Ф. Плахотный); интегральную характеристику поведения человека, основанную на осознании зависимости своей деятельности от общепринятых целей и ценностей (Г.В. Ковалева); процесс управления персоналом (Р. Дж. Спейди); результат морального суждения (Л. Кольберг); проявление дисциплины (С.И. Гессен, А. Фромм); один из экзистенциалов человеческого существования (В.Франкл); самодеятельность (С. Смайлс); составляющую социального интеллекта (Р. Сельман) и социальной компетентности (Р. Мертон), как интегративное качество личности, выступающее показателем ее социальной зрелости и определяющее ее поведение на основе осознания социальных норм и ценностей, последствий и результатов собственных действий (Е.Н. Бобкова, С.Н. Васильев, И.А. Гладышева).

Исходя из последнего понимания социальной ответственности, анализируя ее структуру, можно выделить ряд компонентов, диктующих определенное содержание по ее формированию у студентов: когнитивный, который предполагает наличие определенного объема необходимых знаний, развитость социального интеллекта; эмоционально-волевой, который ориентирует на развитие соответствующих сфер личности; деятельностный, который позволяет реализовать накопленный опыт в жизнедеятельности человека, помогает расширять его представления о допустимых принципах поведения и рамках принятия решений.

Воспитание социальной ответственности молодого человека приходит, по мнению Е.Н. Бобковой, в учебной деятельности в процессе изучения специальных курсов и при выполнении учебных заданий, упражнений и творческих работ по учебным предметам, во внеурочной деятельности, при участии в организации и проведении общешкольных мероприятий; в ходе работы в микрорайоне, путем включения в социально-значимую деятельность, в социальные проекты и акции [1, с. 13].

Воспитание ответственности у студентов в учебно-воспитательном процессе в исследовании Е.Ю. Богатской предусматривает два направления: совершенствование форм учебно-воспитательного процесса путем моделирования учебных ситуаций для проявления отответственнсти, совершенствования форм контроля, производственного потенцирования; ориентацию на самореализацию личности и использование фундаментальных знаний для активизации духовных интенций студентов и развития внутренней ответственности [3, с. 20-21].

Успешному формированию социальной ответственности у курсантов в исследовании С.Н. - Васильева способствуют: проблемные методы обучения, развитие межсубъектного доверия на основе способности к эмпатии в ходе реализации специальных программ; совершенствование форм организации учебно-воспитательной работы, увеличение доли форм, ориентированных на диалог, сотрудничество и самореализацию; моделирование учебных и производственных ситуаций, связанных с необходимостью свободного выбора способа действий, форм контроля, обо-

снования предпочтений, оценкой принимаемого решения [2, с. 16].

В опыте И.А. Гладышевой эффективность воспитания социальной ответственности у студентов негосударственного вуза связывается с построением процесса обучения и воспитания на основе коммуникативно-деятельностного подхода; обеспечением интеграции учебной и внеаудиторной деятельности при использовании диалога как ведущей технологии воспитания; созданием поля социальной ответственности через включение студентов в проектирование и реализацию социальных программ, формирование сообщества преподавателей и студентов, направленного на организацию внутренней жизнедеятельности вуза [3, с. 11].

Таким образом, отметим, что социальная ответственность достаточно размытое понятие, которое трудно поддается анализу, может быть рассмотрено на различных уровнях, с внешней и внутренней стороны, с различных методологических позиций. Однако в любом случае ее формирование связано со свободой выбора личностью путей и средств его реализации.

Библиографический список

1. *Бобкова Е.Н.* Педагогические условия воспитания социальной ответственности у старших школьников: Автореф. дис. …канд. пед. наук. – Кострома, 2004.
2. *Васильев С.Н.* Формирование социальной ответственности у курсантов военного вуза: Автореф. дис. …канд. пед. наук. – Кострома, 2006.
3. *Гладышева И.А.* Педагогические условия воспитания социальной ответственности у студентов негосударственного вуза: Дис. … канд. пед. наук. – Кострома, 2006.
4. *Губачев М.Н.* Социальная ответственность в системе ценностных ориентаций современного общества: Дис. … канд. филос. наук. – Уфа, 2004.
5. *Плахотный А.Ф.* Проблема социальной ответственности. – Харьков, 1981.
6. *Тугаринов В.П.* Личность и общество. – М., 1965.
7. Философский энциклопедический словарь. –М., 2001.

Ю.А. Поларшинов

СОДЕРЖАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ КУРСАНТОВ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

В условиях модернизации военного образования особую значимость приобретает проблема повышения качества не только профессиональной подготовки, но и социального воспитания курсантов. Уже в процессе образования в военном вузе необходимо формировать у курсантов ценности служения Отечеству и прививать им идею высокой социальной значимости их профессии, требуя от них проявления высокого уровня ответственности, активности, инициативности. При этом необходимо создавать благоприятные условия для самореализации и проявления социальной активности в жизнедеятельности военного вуза.

Происходящие в стране общественно-экономические, социальные и военно-политические изменения привели к тому, что сложившаяся система подготовки специалистов в военных вузах все в меньшей степени удовлетворяет современным требованиям. Неуклонно падает уровень социальной и профессиональной компетентности офицеров, более 40% выпускников испытывают серьезные затруднения в освоении не только своих служебных обязанностей, но и в установлении отношений с коллегами и подчиненными. При этом причины неудач они склонны приписывать обстоятельствам, а не собственной пассивности. Около 30% молодых офицеров не удовлетворены службой в ВС РФ, более 20% готовы уволиться при первой возможности. При этом ВС РФ остро ощущают нехватку младших офицеров в войсках и на флоте.

© Ю.А. Поларшинов, 2008

Несмотря на значительный интерес науки к проблеме самореализации и формирования в ходе нее социальной активности личности, некоторые аспекты остаются не достаточно разработанными. К ним, в частности, можно отнести проблему выявления особенностей самореализации и развитие социальной активности у офицеров ВС РФ. С одной стороны, они как специалисты, выполняющие функцию организации национальной безопасности, должны быть социально активны, но, с другой стороны, высокий уровень социальной активности, названный Р.С. Немовым – сверхнормативной активностью, в некоторых случаях может быть помехой для выполнения прямых обязанностей офицера. Поэтому требуется разработка теоретических и методических подходов к созданию таких педагогических условий для самореализации, в которых формирование социальной активности курсантов в период их обучения в военном вузе будет наиболее эффективным.

Возраст курсантов (18-25 лет) самый плодотворный для развития социальной активности, так как он характеризуется стремлением к самопознанию, актуализацией процессов личностного и профессионального самоопределения на основе качественных изменений в информационно-операционной, эмоционально-волевой и мотивационно-ценностной сферах личности (С.Д. Поляков); потребностью в самореализации в социально значимой деятельности. Но специфика военного учебного заведения создает определенные сложности, которые связаны: с напряженностью военно-учебного процесса, обусловленной совмещением обучения с исполнением воинских обязанностей, что влечет ограничение свободного времени у курсантов; ведущей ролью официальных служебных отношений, регламентируемых Уставом Вооруженных Сил России; относительной узостью социальной сферы, в которой курсанты могут себя реализовать, проявить (из-за относительной закрытости военного образовательного учреждения ограничиваются социальные ситуации развития, в которых формируются структурные элементы социальной активности). Однако командиры подразделений, преподаватели, педагоги–наставники при соответствующей подготовке могли бы способствовать самореализации и развитию в ходе нее социальной активности курсантов в различных сферах жизнедеятельности военного вуза.

Под самореализацией курсанта военного вуза мы будем понимать осознанный и субъективно значимый процесс раскрытия личностью своих способностей и возможностей в деятельности и отношениях. Самореализация курсанта предполагает: позитивный социально ориентированный взгляд субъекта на себя и других; идентификацию себя с другими; открытость опыту и его принятию; социально ориентированный характер активности субъекта. Выражением самореализации курсанта, на наш взгляд, выступает процесс развития его социальной активности в деятельности и отношения, возникающих в воспитательном пространстве военного вуза.

Процесс самореализации курсантов в военном вузе представляет собой разворачивающийся во времени относительно педагогически управляемое движение, в которой происходит постепенное, целенаправленное развитие социальной активности курсантов. Логика этого процесса соответствует механизмам саморазвития личности (С.Д. Поляков): самопознание-самоопределение-реализация себя в различных видах деятельности – личностная саморегуляция. Первый этап – включение курсанта в социально значимую деятельность; второй – обретение личностных смыслов в социально ориентированной деятельности в военном вузе; третий – развертывание самореализации курсанта в жизнедеятельности военного вуза, включающий две фазы: деятельностную и самооценочную.

Рассмотрение социально-педагогического обеспечения как специфической управленческой деятельности требует определения его содержания. Содержание социально-педагогического обеспечения процесса самореализации курсантов в военном вузе разворачивается на двух уровнях: внутреннем- актуализация и развитие личностных ресурсов курсантов (их социальной активности и ответственности) и внешнем– создании педагогических условий, актуализирующих и развивающих институциональные, средовые и субкультурные ресурсы военного вуза представляющие собой: обеспечение осознанности и самостоятельности позиционного самоопределения и ролевого участия курсанта в социально ориентированной деятельности в воспитательном пространстве военного вуза; педагогическое стимулирование рефлексии курсантов по поводу гармонизации проявлений в поведении признаков социальной инициативы и социальной ответ-

ственности; научно-методическая подготовленность педагогов-наставников к управлению процессом самореализации курсантов в военном вузе.

Обеспечение осознанности и самостоятельности позиционного самоопределения и ролевого участия курсанта в социально ориентированной деятельности в воспитательном пространстве военного вуза было направлено на накопление курсантом опыта социального взаимодействия посредством проживания различных ролей, позиционного самоопределения в ситуациях, связанных с успехом/ неудачей в учебной, спортивной, трудовой, социальной, творческой, экологической деятельности и сопутствующем ей общении. Кроме традиционных для курсантов видов деятельности экспериментальной группе была предложена серия мероприятий, прямо ориентированных на их творческую самореализацию через механизмы подражания, игры, самостоятельной творческой деятельности. В течение года курсанты организовывали первоначально в взводах, затем в рамках роты, курса и в финале – для всей Академии мероприятий различной направленности (вечера вопросов и ответов, встречи с интересным человеком, вечер песни и танца, соревнования по футболу, акцию помощи ветеранам, вахту памяти и другие). Это позволило каждому из курсантов самореализоваться в значимых для него ситуациях.

Педагогическое стимулирование рефлексии курсантов по поводу гармонизации проявлений в поведении признаков социальной инициативы и социальной ответственности заключалось в регулярной организации командирами подразделений групповых и педагогами-наставниками индивидуальных встреч с курсантами, посвященных анализу их достижений и неудач в реализации себя в различных видах деятельности, их продвижению в развитии инициативности и ответственности за свои действия и поступки. В рамках этих бесед командиры и педагоги использовали различные формы анализа и рефлексии: беседы, сочинения-рассуждения, анализ поступка, дискуссия, диспут, биографический рассказ, анализ видеосюжета и другие. Реализация данного направления на практике вызывала на первых этапах опытно-экспериментальной работы значительные затруднения, связанные с жесткой размежеванностью в воспитательном пространстве военного вуза формальной и неформальной системы взаимоотношений и взаимодействия. Курсанты сознательно отказывались обсуждать с преподавателями и командирами свои личностные затруднения, так как видели в них «старших по званию». Эта тенденция продемонстрировала необходимость сочетания групповых и индивидуальных форм анализа и рефлексии. Педагоги-наставники проводили текущую диагностику (методами включенного наблюдения и экспертного оценивания) и выявляли курсантов с высоким уровнем дисгармонии социальной инициативности и социальной ответственности и, учитывая индивидуальные особенности курсантов, организовывали дополнительные встречи с ними.

Важное место в содержании социально-педагогического обеспечения самореализации курсантов в военном вузе занимает научно-методическая подготовка педагогов-наставников, которая предполагает: на когнитивном уровне формирование представлений педагогов-наставников о сущности, возрастных, индивидуальных особенностях и характерных чертах процессов самопознания, самоопределения и самореализации курсантов, способах ее проявления и развития в рамках воспитательного пространства военного вуза; способностях курсантов к самостоятельной стихийной и целенаправленной самореализации в социально значимой деятельности, критериях определения необходимости педагогической помощи в ходе этого процесса; о сущности, содержании, формах и методах педагогического обеспечения самореализации курсантов в процессе их жизнедеятельности в военном вузе. На операциональном уровне – формирование совокупности умений и навыков организации совместной социально ориентированной деятельности, коллективной творческой деятельности, овладение технологией социального проектирования, инновационными педагогическими технологиями, ориентированными на развитие социальной инициативы и ответственности у воспитанников. Данное условие реализовывалось в рамках разработанной нами программы обучающего семинара для педагогов-наставников.

Данные направления деятельности тесно взаимосвязаны в рамках социально-педагогического обеспечения изучаемого процесса. Они взаимно дополняют и обуславливают друг друга, поэтому они создавались нами в совокупности и обеспечивали исследуемый процесс на всем его протяжении.

Т.А. Глазина

РАЗВИТИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье рассматривается направления разрешения острой и актуальной проблемы развития гуманистической направленности личности будущих педагогов физической культуры. Уточняется понятие «гуманистическая направленность личности студента», анализируется возможность ценностного потенциала физической культуры в становлении гуманистических качеств личности студентов в образовательном процессе педагогического вуза.

Гуманистическая составляющая высшего профессионального образования, являясь совокупностью гуманистических идей и ценностей, утверждающих универсальную значимость человеческого бытия, в целом, и отдельной личности, в частности, предполагает высокий уровень гуманистической направленности студентов, уважение к личности каждого человека и ее достоинству. С позиций гуманизма, конечная цель образования состоит в том, чтобы каждый человек мог стать полноценным субъектом деятельности, познания и общения.

К сожалению, современная практика вузовского образования слабо отражает научно-педагогические концепции, суть которых – на основе гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса обеспечить эффективное формирование личностных качеств будущего специалиста, развитие у него творческого, гуманистического потенциала и направленности на всестороннее социокультурное и профессиональное становление, совершенствование и саморазвитие (К.А. Абульханова-Славская, В.Л. Бенин, В.С. - Ледцев, Л.И. Лубышева, А.Я. Найн и др.).

Наше исследование посвящено проблеме развития гуманистической направленности личности студентов – будущих педагогов физической культуры и спорта.

Актуальность данной проблемы вызвана наличием противоречий между:

– необходимостью воспитания профессионально-личностных характеристик будущего специалиста физической культуры и спорта, определяющих его эффективную деятельность в этой сфере, и сложившийся системой воспитания в образовательном процессе вуза, слабо ориентированной на формирование и развитие у студента-спортсмена профессиональных и гуманистических ценностей, позитивного отношения к будущей профессиональной деятельности;

– направленностью студента-спортсмена на активные занятия спортом, достижение высокого спортивного результата, самореализацию в такой деятельности и недостаточной сформированностью системы мотивов и ценностей, ориентированных на овладение основными компонентами профессиональной культуры будущего специалиста в процессе физкультурно-педагогического образования.

Целью исследования явилось разработка комплекса педагогических средств, обеспечивающих эффективное развитие гуманистической направленности личности будущего педагога физической культуры в образовательном процессе вуза.

Краткий психологический словарь трактует направленность как совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличия ситуаций. Направленность личности характеризуется ее интересами, склонностями, убеждениями, ценностями, идеалами, в которых выражается мировоззрение человека [1]. Исходя из этого определения и на основе анализа других психологических источников (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Л. - Митина, К.К. Платнов, С.Л. Рубинштейн), мы попытались уточнить ключевое понятие нашего исследования. По нашему мнению, гуманистическая направленность личности студента представляет собой интегративное качество, устойчивость системы доминирующих мотивов, определяющих поведение и деятельность человека в системе гуманистических убеждений, стремлений, установок, ценностей, влияющих на избирательность действий и поступков будущего педагога в

© Т.А. Глазина, 2008

отношениях с другими людьми.

Специфика исследуемой нами проблемы состоит в том, что развитие гуманистической направленности будущего педагога осуществляется в процессе физкультурного образования в вузе, которое обладает, на наш взгляд, весомыми возможностями в данном процессе. Это вызвано следующими обстоятельствами.

Во-первых, физкультурное образование представляет собой специфическое социально-педагогическое явление и процесс, существенно влияющий на сознание, психику и систему гуманистических ценностей студента.

Во-вторых, особенностью физкультурного образования в развитии гуманистической направленности личности студентов является положение о том, что оно при умелом педагогическом управлении и содействии позволяет приобретать такие ценностные гуманистические качества, как сочувствие, эмпатия, сопереживание, стремление и готовность помочь другому.

В-третьих, специфика физкультурно-педагогической деятельности в силу своей насыщенности проблемными, конфликтными ситуациями приводит студентов к выбору определенной позиции, и конкретной линии поведения. Сознательно осуществляемый выбор такой линии, основанный на знании гуманистических норм, создает привычный механизм гуманистического действия, который в сходных ситуациях дает возможность качественного выполнения профессиональных норм.

На наш взгляд, в процессе развития такой сложной личностной характеристики, как гуманистическая направленность студента, реализация всех ценностных потенций физической культуры в отношении становления гуманистических взглядов, ценностей, убеждений и т.д., только на занятиях физкультурно-спортивных дисциплин будет недостаточно полной и малоэффективной. С этих позиций, актуализируется проблема моделирования такой системы педагогических воздействий на студента, которая будет наиболее эффективной в рамках развития гуманистической направленности личности будущего педагога физической культуры в образовательном процессе вуза.

На первом этапе нашего исследования мы попытались выяснить: насколько готов сегодня будущий педагог физической культуры к реализации принципа гуманизма, к приобщению учеников к системе гуманистических ценностей в учебно-тренировочном процессе?

Для выяснения этого вопроса нами применялись такие исследовательские методы, как беседа и письменный опрос. Работа проводилась в трех вузах Уральского региона (Оренбургском государственном педагогическом университете, Уральском государственном университете физической культуры, Шадринском государственном педагогическом институте). Всего в опросе участвовало 185 студентов старших курсов – будущих специалистов физвоспитания. Приведем некоторые результаты:

– только 28% из опрошенных считают своей первоочередной задачей заботу о физическом и психическом здоровье своих учеников;

– 37% студентов считают оправданным в случае крайней необходимости применение к своим воспитанникам физической силы;

– наиболее эффективным стилем педагогического руководства является авторитарный (директивный) стиль – так думают 45% респондентов;

– 51% опрошенных нормально относятся к применению различных химических препаратов, допинга, опасного для здоровья, если это необходимо в целях спортивной победы;

– в то же время постоянное проявление добрых чувств, заботы, участия, поддержки и помощи к своим ученикам считают необходимым 44%; допустимым в отдельных случаях – 30%; излишним (видя в этом демонстрацию собственной слабости) – 26%;

– около 55% в своей спортивной практике подвергались психологическому давлению, физическому насилию, моральному унижению со стороны своих наставников, – однако осуждают такие факты только 29%; считают их допустимыми «в воспитательных целях» – 28%; а 33% готовы использовать элементы насилия в своей спортивно-педагогической деятельности.

Объяснением столь тревожной ситуации в вопросе готовности студентов-спортсменов к реализации в учебном процессе социально-гуманистической функции является, помимо всего прочего, и позиция определенной части преподавателей и тренеров по вышеуказанным вопросам.

Об этом свидетельствуют результаты опросов преподавателей физвоспитания вузов (всего – 50 человек), которые считают проблему физвоспитания у студентов нравственных и гуманистических качеств:

- приоритетной – 37%;
- достаточно важной, но не ключевой – 32%;
- малоактуальной – 31%.

Мы предположили, что для исправления сложившейся тревожной ситуации и повышения эффективности процесса развития гуманистической направленности у будущих педагогов физической культуры необходимо создание воспитательной работы, которая объединяла бы усилия всего преподавательского состава вуза.

По нашему мнению, основными направлениями такой работы в процессе физкультурно-педагогического образования студентов должны стать следующие направления:

1. Гуманизация и гуманитаризация всех дисциплин спортивно-педагогического цикла.

2. Расширение спецкурсов, курсов по выбору, посвященных пониманию роли гуманизма и нравственности в деятельности спортивного педагога.

3. Расширение возможностей применения диалоговых форм работы преподавателя и студентов, направленных на разрешение проблемных задач и ситуаций, предполагающих необходимость нравственного выбора, зачастую не имеющих однозначного бесспорного решения.

4. Активизация рефлексивных процессов студента, направленных на самопонимание, самоисследование, самореализацию и построение позитивных жизненных перспектив.

5. Включение студентов в научно-исследовательскую работу, посвященную анализу передового опыта воспитательной деятельности спортивных педагогов в различных образовательных учреждениях.

6. Предупреждение дезадаптивного поведения будущих спортивных педагогов. Формирование активной позиции в борьбе с асоциальными, аморальными проявлениями в различных сферах жизни, деятельности, в быту будущих специалистов физвоспитания; методическая подготовка педагогов к эффективной работе с «трудными», дезадаптивными детьми; профилактика «звездной болезни» у известных спортсменов.

7. Формирование культуры здорового образа жизни, психологической готовности к организации здоровьесберегающих процессов, заботы о состоянии здоровья своих воспитанников.

Реализация данных направлений в образовательном процессе вузов, занимающихся профессиональной подготовкой будущих педагогов физической культуры, явилась приоритетной задачей нашего исследования. Экспериментальная работа проводилась в течение двух лет. По ее окончании с помощью с помощью диагностических методов (независимых характеристик, беседы, самооценки, наблюдения и др.) был выявлен целый ряд существенных позитивных изменений в части развития гуманистической направленности студентов. Изменения выразились в следующем:

– произошли качественные сдвиги в восприятии других людей с их проблемами и заботами;

– увеличилось число студентов, готовых оказывать помощь нуждающимся в поддержке и сострадании;

– развились и укрепились умения отождествлять себя с другими людьми и ставить себя на место другого (способность к эмпатии);

– у будущих специалистов повысилась направленность на освоение методов межличностного познания, чуткость и терпимость к экспрессивным и нестандартным проявлениям своих однокурсников, товарищей по занятиям спортом, потенциальных воспитанников;

– уменьшилось число сторонников разрешения конфликтных ситуаций в физкультурном образовательном процессе с помощью манипулятивных приемов, психологического давления, применения грубой силы;

– у студентов прояснился круг проблем и пути их дальнейшего разрешения на основе выработки собственной стратегии гуманно ориентированного поведения;

– стало более глубоким осознание гуманистического потенциала физической культуры и спорта в педагогической деятельности.

Таким образом, результаты экспериментальной работы дают основание утверждать, что намеченные направления решения означенной проблемы и их реализация в образовательном процессе педагогического вуза позволяют повысить уровень гуманистической направленности студентов.

Н.Л. Беляева

ОТРАЖЕНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ИГРАХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье подчеркивается возрастающая потребность общества в совершенствовании экономического воспитания. Ведущим видом деятельности дошкольника является игра, которая дана ребенку как культурный феномен, которая делает реальной возможность адекватно воспринимать окружающую действительность во всем ее многообразии. Показаны возможности отражения экономических представлений в различных видах игр: сюжетно-ролевых, режиссерских, играх-драматизациях, дидактических и др. Статья адресована широкому кругу читателей, интересующихся новыми направлениями воспитания детей.

Содержание образования и воспитания детей меняется с учетом обновления социально-экономических потребностей и условий развития общества. Меняются идеалы, ценности, на которые ориентируется педагог, воспитывая личность нового типа. По мнению А.П. Казакова, одной из важнейших потребностей современной школы является воспитание делового человека, личности с развитым экономическим мышлением, готовой к жизни и хозяйственной деятельности в условиях рыночных отношений. Если раньше экономические проблемы искусственно отодвигались от ребенка, то сегодня жизнь настоятельно требует, чтобы даже дошкольник знал, что такое деньги, из чего складывается бюджет семьи, что такое цена товара, от чего она зависит, как создается богатство и каковы его источники [9, с. 63].

Формирование личности в детском возрасте начинается с отношения к предметному, вещному миру. Вещный мир – это результаты труда многих людей. В них вложены физический труд, жизненный и профессиональный опыт и человеческое отношение. Человек всегда рассматривался как преобразователь предметов, вещей, природы, а обратное влияние самого предметного мира на человека, его образ жизни, поведение, отношение к миру, систему ценностей не учитывалось в достаточной мере. Этот факт подчеркивали такие известные психологи, как А.И. Китов, В.Н. Мясищев, В.Д. Попов [10; 13; 14].

По мнению А.И. Китова долгие годы, не учили экономически мыслить самостоятельно ни в семье, ни в школе, ни в ВУЗе. Поэтому в зачаточном состоянии остались чувство хозяина, склонность к хозяйственному риску, способность предвидеть ход и исход хозяйственных событий, складывающиеся в основном в детстве, отрочестве, юности, как и всякие другие качества, формируемые в процессе воспитания. Упомянутый автор рассуждает, что если дети не приобретут опыта распределения собственных средств на разные свои нужды, не научатся придерживать деньги, отказывая самому себе в привлекательной вещи (хотя бы «вещь» эта была обыкновенным мороженым) ради удовлетворения другой своей потребности (например, покупки книги или спортинвентаря), то какое чудо научит их расчетливости и бережливости как важнейшим качествам личности хозяина.

Важной предпосылкой создания психологических основ всестороннего развития личности выступает теория отношений В.Н. Мясищева, что личность со времен детства и во всей последующей жизни, будучи включенной в систему общественных отношений, которые объективизируются для нее в виде господствующих в ее окружении отношений к природе, общественной и личной собственности, к людям, постепенно усваивает их. По мнению автора, они становятся собственными отношениями личности к различным сторонам той деятельности, которая ее окружает.

Потребность в экономических знаниях появилась у населения нашей страны с переходом к рыночной экономике. Независимо от того, занимается дошкольное образовательное учреждение вопросами экономического воспитания или нет, ребенок черпает некоторые знания из окружающей жизни, правда, для него это лишь база ин-

© Н.Л. Беляева, 2008

формации, а не инструмент, которым он может пользоваться осознанно. Экономическое воспитание – новая область в педагогике, столь необходимая в сегодняшних условиях. Оно базируется на экономических знаниях, особенность которых заключается в возможности трансформировать знание того, что нужно делать в понимании того, как это сделать. Задача педагога на этой стадии – научить ребенка размышлять на заданную тему, самостоятельно искать решение, понимать, что происходит вокруг и почему.

В настоящее время современные программы («Уроки гнома-эконома» Л.М. Клариной; «Я, моя семья и общество, в котором мы живем» Т.В. Дробышевой; «Экономика и дошкольник» А.Д. Шатовой, «Экономическое воспитание дошкольников» Е.А. Курак) ориентированы на подготовку детей к жизни в новых хозяйственно-экономических условиях. Полученные детьми знания позволяют уже в старших группах ДОУ включаться в экономическую жизнь детского сада, родительской семьи, а при обучении в школе осваивать сущность рыночной экономики, овладевать основами предпринимательской деятельности.

По мнению исследователей (Л.А. Михирева, А.Н. Орешина, Л.Н. Галкина), при формировании экономических представлений необходимо помнить, что дети дошкольного и младшего школьного возраста пока не могут создавать социально значимых ценностей. Они лишь потребители того, что для них делают взрослые. Поэтому смысл работы по экономическому воспитанию состоит в том, чтобы воспитать у детей правильное отношение к тому, что сделали и делают для них взрослые, уважение к труду людей, благодаря которому создан предметный, вещный мир, облагораживающий жизнь[1; 3, с. 34].

Как приоритетный вид деятельности ребенка дошкольного возраста игра имеет огромное значение для его всестороннего развития. Передавая в игре впечатления окружающей жизни, ребенок заново переживает жизненные ситуации, свое отношение к происходящему.

Сделать экономику понятной помогали разнообразные виды игр: сюжетно-ролевые, игры-драматизации, дидактические, подвижные. Наполнение игр экономическим содержанием сделает эту деятельность еще более интересной, привлекательной, вызовет яркий эмоциональный отклик.

Важное место в жизни ребенка занимает сюжетно-ролевая игра как средство обогащения, развития способностей детей. Сюжетно-ролевая игра тесно связана с изобразительной деятельностью, занятиями по ручному труду. Связь эта выражается в создании предметов, необходимых для игры («продуктов» для игры в магазин, декоративных предметов для украшения кукольной комнаты).

Знания о профессиях закрепляются в сюжетно-ролевых играх «Больница», «Парикмахерская», «Ателье», «Школа», «Завод», «Театр». Появление в сюжетно-ролевой игре новых ролей художника, менеджера, которые работают в супермаркете, поликлинике, рекламном агентстве, создает радостное построение, повышает интерес к игре, способствует более эффективному укреплению экономических представлений. В сюжетно-ролевой игре каждый ребенок может удовлетворить свои интересы, реализовать свои возможности, вступить в контакт со сверстниками.

Содержание игр определяется впечатлениями, полученными из разных источников: занятия, экскурсии, просмотр диапозитивов, чтение художественной литературы, беседы, рассматривание иллюстраций. Чем богаче впечатления, тем богаче они отражаются в игре. Экономические представления пробуждают фантазию, рождают новые игровые образы.

В играх-драматизациях дети способны легко передавать в игре характер, действия, поступки героев, оценивать эти поступки, подготовить самостоятельно декорации, детали костюмов, маски. Все это дети делают также на занятиях по ручному труду, что обеспечивает взаимосвязь трудового и экономического воспитания, способствует развитию творчества, стремления самому самостоятельно делать все то, что можно.

Режиссерские игры являются разновидностью творческих игр. В них, как и во всех творческих играх, есть мнимая или воображаемая ситуация. Ребенок проявляет творчество и фантазию, придумывая содержание игры, определяя ее участников (роли, которые «исполняют» игрушки, предметы).

С.А. Козлова пишет: «Само название режиссерской игры указывает на ее сходство с деятельностью режиссера спектакля, фильма. Обычно режиссер решает, какой фильм или спектакль он будет ставить, какой возьмет сценарий, что вне-

сет в него от своего прочтения и осмысления. Ребенок сам создает сюжет игры, ее сценарий. Взяв какую-либо тему (участие в жизни семьи, вместе с родителями ходит в магазин, иногда сам делает покупки, праздник в детском саду), малыш развивает ее в зависимости от того, как понимает отображаемое событие, что считает наиболее значимым для себя» [8, с. 277].

В основе сценария лежит непосредственный опыт ребенка: он отражает событие, зрителем или участником которого был сам (приобретение покупок, оплата коммунальных услуг, лечение в кабинете доктора, празднование дня рождения). Нередко сюжетом игры становятся знания, почерпнутые ребенком из просмотренного мультфильма, прочитанной ему книги, рассказов других людей (режиссерская игра в школу под влиянием рассказов старшего брата-ученика). Для этих игр в их развитой форме свойственны комбинирование впечатлений из личного опыта ребенка с тем, что он узнал из книг, наблюдений, мультфильмов, причудливое соединение реального и вымышленного. Учитывая преимущественно индивидуальный характер режиссерских игр, педагог прибегает к опосредованному руководству деятельностью ребенка. Умелым подбором игрового материалам, внесением новой игрушки, которая отвечает интересам малыша, стимулируется возникновение игры. Так, услышав рассказ Саши о том, как он ходил к маме на работу в поликлинику, воспитатель предлагает ему набор игрушек, предназначенных для игры в «больницу» с вопросом: «Кто работает в поликлинике? Какие инструменты использует врачи при приеме пациента?». Возникает игра в «больницу», требуется построить «кабинет» для врача, в ход идет строительный материал, затем используются фигурки людей (посетители, врачи) [5].

Внимательный педагог воспользуется обсуждением детьми мультфильма, прочитанной книги таким образом, чтобы натолкнуть их на отражение впечатлений и знаний, экономических представлений в режиссерской игре. Можно рассмотреть с ребенком иллюстрации в книге, попросить рассказать, а затем показать, что делают персонажи. Такие педагогические приемы способствуют появлению у ребенка желания обыграть ситуацию с помощью игрушек, предметов. Для того чтобы дети «видели» игру до ее начала, целесообразно вовлекать их в сотворчество с педагогом. Приглашение к сотворчеству может выглядеть по-разному: «Придумаем с тобой вместе, как будем продавать в магазине игрушки»; «Я начну сказку о путешествии денежки, а ты ее закончишь»; «Я расскажу историю, а ты ее покажешь» и т.п. Подбор игрового материала для режиссерских игр с отражением экономических представлений – необходимое условие для их развития. Сюжетные игрушки, близость их содержания детскому опыту, оперативное внесение новых игрушек в зависимости от впечатлений ребенка – все это входит в круг педагогического руководства режиссерской игрой детей дошкольного возраста.

В ходе дидактических игр («Чудесный мешочек», «Домино», разрезные картинки, разнообразные варианты лото) закрепляются экономические представления о труде взрослых, об удовлетворении собственных потребностей и потребностей других людей, о способах использования предмета, его назначения, пользы для людей.

Дидактические игры с экономическим содержанием «Найди предметы, облегчающие труд человека в быту», «Какие предметы делают нашу жизнь удобной», «Определи предметы, облегчающие труд на производстве» побуждают детей сравнивать предметы по назначению, функциям, умению использовать их в какой-либо деятельности, распределять орудия труда. Например, дидактическая игра «Где ты встречаешься с экономикой» показывает взаимосвязь знакомых детям жизненных ситуаций с экономическими явлениями; дидактическая игра «Экономические продукты» помогает выявить основные экономические объекты ближайшего окружения и их назначение»; дидактические игры «Что принадлежит лично тебе», «Виды благ» вызывают дополнительный интерес к изучению экономики, обогащаются представлениями детей об окружающей жизни; дидактические игры «Накорми животных», «Найди дом для Черепахи Клары», «Назови детенышей», «Все работы хороши» закрепляют знания детей о потребностях животных, о профессиях производителей товаров и услуг.

Развивающие игры «Пятый лишний», «Кому что нужно для работы», «Подбери витрины магазинов», «Собираясь в дальний путь, взять с собою не забудь» стимулируют активность детей, формируют способность самостоятельно ориентироваться в различных жизненных ситуациях.

Дети с удовольствием играют в алгоритмичес-

кие игры «Аукцион», «Реклама», «Выставка», им нравится рассказывать о предмете, описывать его от своего имени: «Я – кукла, меня сделали люди своими умелыми руками. Я умею ходить и говорить: "Я твоя подружка, давай играть"». Над моим платьем трудились модельеры, художники, портные. Визажисты, стилисты придумали мне прическу». Игры с экономическом содержанием в дошкольном детстве имеют большое значение: заставляют думать, предоставляют возможность ребенку проверить и развить свои способности, включают его в соревнования с другими сверстниками, способствуют их самоутверждению, развивают настойчивость, стремление к успеху, совершенствуют действия по планированию, прогнозированию, взвешиванию шансов на успех, выбору альтернатив.

Воспитательные возможности игр широки; дети знакомятся с профессиями людей в сфере экономики, ориентируются в потребностях людей, умело выбирают действия, приобретают новые экономические знания, думают, анализируют, решают проблемные ситуации. Это приносит радость, помогает преодолеть робость, неуверенность в себе, подготовить детей к реальной жизни. Игры могут быть организованы в утренние и вечерние часы, органично включены в различные виды занятий.

Внесение экономических познаний в игру способствует осмысленной переработке поступающей из разных источников информации, позволяет адаптироваться к новым условиям жизни, расширяет кругозор, является основой функциональной грамотности в освоении будущих профессии.

На современном этапе образовательного пространства приобщение детей к миру экономической действительности является одной из сложных и значимых проблем. В процессе экономического воспитания ребенок, прежде всего, познает азы семейной экономики, так как именно в семье он делает первые шаги в серьезный мир экономической действительности, получает о ней элементарные представления о труде, профессиях родных и близких; начальные сведения об экономике своего города или деревни, о профессиях, связанных с бизнесом, продукцией выпускаемой на предприятиях, операциях изготовления, реализации, учатся уважать людей, которые трудятся и честно зарабатывают свои деньги.

Таким образом, обращение к экономическому воспитанию дошкольников в новых и весьма противоречивых условиях социальной жизни закономерно и актуально, так как от экономической культуры во многом зависит преодоление трудностей в политической, социальной и культурной жизни общества.

Библиографический список

1. *Аношина Л.М.* Экономическое воспитание старших дошкольников в процессе ознакомления с новыми профессиями / Л.М. Аношина // Психология и педагогика. – 2002. – №1. – С. 34–36.

2. *Архипов А.Ю.* Утверждение нового экономического мышления и задачи теории экономического образования и воспитания / А.Ю. Архипов // Российский экономический журнал. – 1997. – №8. – С.95–101.

3. *Гаткина Л.Н.* Формирование элементарных экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста: Дисс.…канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1999. – 248 с.

4. *Гебеков Г.Х.* Экономические знания и экономическое воспитание дошкольников / Г.Х. Гебеков. – Махачкала: Даугнягиз, 1991. – 110 с.

5. *Голубева Е.В.* Исследование экономических представлений у детей младшего дошкольного возраста. – Таганрог: ТГРУ, 2000.

6. *Дробышева Т.В.* Я, моя семья и общество, в котором мы живем (программа) / Т.В. Дробышева. – М., 2001. – 71 с.

7. *Дробышева Т.В.* Динамика ценностных ориентаций личности в условиях раннего экономического образования: Автореф. дисс … канд. пед. наук. – М., 2002. – 20 с.

8. *Козлова С.А.* Методика ознакомления детей с социальной действительностью / С.А. Козлова. – М., 1998.

9. *Казаков А.П.* Школьнику о рыночной экономике / А.П. Казаков. – М.: фирма «Менеджер», 1993. – 206 с.

10. *Китов И.А.* Экономическая психология / И.А. Китов. – М.: Экономика, 1987. – 303 с.

11. *Кларина Л.М.* Экономика и экология в начальной школе / Л.М. Кларина. – М., 1997. – 206 с.

12. *Курак Е.А.* Экономическое воспитание дошкольников / Е.А. Курак. – М., 2002. – 80 с.

13. *Мясищев В.Н.* Экономика образования как наука и учебный предмет / В.Н. Мясищев // Педагогика. – 1993. – № 4. – С. 59–64.

14. *Попов В.Д.* Экономика плюс педагогика /

В.Д. Попов. – М.: Молодая гвардия, 1986. – 288 с.

15. *Шатова А.Д.* Обсуждая проблему «Экономика и дети» / А.Д. Шатова. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – С. 21–30.

16. *Шатова А.Д.* Экономическое воспитание дошкольников: учебно-методическое пособие / А.Д. Шатова. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – С. 39–45.

И.Г. Алмазова

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОЛЛЕКТИВНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проблема исследования особенностей формирования эстетических представлений младших школьников в коллективной творческой деятельности находится в прямой зависимости от наличия определенных педагогических условий; целевого, методологического, технологического, содержательного, процессуального и аналитико-рефлексивного компонентов модели заявленного процесса.

Эстетические представления младших школьников являются определенной ступенью эстетического освоения ими окружающего мира. Они приобщают детей к основам эстетических знаний, расширяют кругозор и, благодаря эмоциональной насыщенности, раскрывают важнейшие процессы духовного мира ребенка. Под эстетическими представлениями принято понимать такой чувственно-наглядный образ, на основе которого воспроизводятся и оцениваются с точки зрения эстетического идеала некоторые свойства, стороны и признаки реальных объектов окружающего мира – источников эстетического переживания и субъективного отношения к ним ребенка. Являясь осмысленной информацией, они, с одной стороны, всегда образны, живы, красочны, индивидуальны, субъективны, с другой – отличаются обобщенностью, так как в них отражаются общие эстетические свойства реальных объектов окружающего мира (А.И. Буров, Л.С. - Выготский, М.С. Каган, Г.И. Кузина, Б.Т. Лихачев, А.Ж. Овчинникова, Л.П. Печко, В.К. Рвачева, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, А.Б. Щербо и др.)

Процесс коллективной творческой деятельности (И.П. Иванов), создает необходимые и достаточные условия для формирования эстетических представлений учащихся начальной школы. Под коллективной творческой деятельностью мы понимаем такую организацию совместной деятельности педагогов, родителей, воспитанников, при которой все члены коллектива участвуют в поиске, организации, планировании, реализации целей, анализе и рефлексии; деятельность носит характер коллективного творчества и направлена на развитие личности младшего школьника.

Моделирование успешного вхождения в окружающий мир личности ребенка в процессе коллективной творческой деятельности рассматривается на основе единого комплексного механизма влияния коллективной творческой деятельности на формирование эстетических представлений. Эта деятельность выступает как поликультурное, интегрированное средство социального адаптирования младшего школьника на основе гармоничного развития его культурно-эстетического сознания.

На наш взгляд, модель формирования эстетических представлений младших школьников в процессе коллективной творческой деятельности представляет собой определенную целостность, основанную на субъект-субъектном взаимодействии педагога и воспитанников, и включает такие взаимосвязанные компоненты, как:

– **целевой** компонент состоит из педагогичес-

© И.Г. Алмазова, 2008

ких целей и задач формирования эстетических представлений младших школьников в процессе коллективной творческой деятельности;

– **методологический** компонент гуманистического воспитания (аспект коллективного творческого воспитания);

– **технологический** компонент включает анализ структуры технологии коллективной творческой деятельности: ее концептуальные положения; развивающее содержание; главную методическую особенность – субъектную позицию личности; алгоритм организации коллективной творческой деятельности (И.П. Иванов, С.Д. Поляков, Г.К. Селевко) и его этапы: поиск, целеполагание и организация, прогнозирование и планирование, реализация, анализ и рефлексия (схема № 1).

Схема № 1

Алгоритм организации коллективной творческой деятельности

I этап: поиск

Задачи, содержание, обеспечение

Подготовка сбора-старта

II этап: целеполагание, организация

Сбор-старт КТД

Выборы совета дела, творческих, инициативных групп

III этап: мозговой штурм, прогнозирование и планирование

План подготовки

Работа в микрогруппах

IV этап: реализация целей

Проверка готовности

Проведение КТД

V этап: анализ, рефлексия

Подготовка коллективного анализа

Коллективный ннализ, определение перспектив, рефлексия

VI этап: последействия

Реализация решений

Все перечисленные выше составляющие структуры коллективной творческой деятельности в комплексе со многими другими факторами психологического и социального плана позволяют начальной школе добиться позитивных результатов как в плане выравнивания психологического и физического здоровья первоклассников, так и в плане успешного личностного становления.

Технология коллективной творческой деятельности ценна тем, что использовать ее в учебно-воспитательном процессе (на уроках творчества) возможно с разными целями. Она одновременно решает задачи и обучения, и воспитания, и образования, и развития, и адаптированности младшего пкольника к эстетической воспитательно-образовательной среде школы.

Содержательный компонент заявленной модели включает теоретическое обоснование педагогических условий на основе синтеза гносеологического, аксиологического, онтологического и культурологических подходов, которые обеспечивают повышение уровня сформированности эстетических представлений младших школьников о реальных объектах окружающего мира в процессе коллективной творческой деятельности.

Педагогический анализ и осмысление особенностей феномена «эстетических представлений», а так же специфики их формирований у младших школьников в процессе коллективной творческой деятельности позволяют обосновать следующие педагогические условия: создание особой эсте-

тической воспитательно-образовательной среды (ЭВОС); разработка системы коллективных творческих дел (КТД), направленных на осмысление эстетического в окружающем мире; осуществление рефлексии на каждом этапе КТД; определение технологии реализации данных педагогических условий. Указанные педагогические условия рассматриваются нами как особые процессы, которые связывают между собой реальные объекты окружающего мира. Их необходимость и достаточность определяется тем, что в данной совокупности возможно достичь более высокого уровня сформированности эстетических представлений у младших школьников в процессе коллективной творческой деятельности и тем самым повысить качество учебно-воспитательного процесса начальной школы.

Процессуальный компонент направлен на реализацию в учебно-воспитательном процессе начальной школы системы методов и приемов, форм организации уроков творчества и коллективных творческих дел, репродуктивные и творческие задания, опирающиеся на определенный уровень сформированности эстетических представлений о реальных объектах окружающего мира у младших школьников. Система уроков творчества объединена в **Программу элективного курса «Основы коллективной творческой деятельности младших школьников».** Цель курса - ознакомить учащихся начальной школы с основами коллективной творческой деятельности. К его задачам относим: формирование эстетических представлений младших школьников об окружающем мире в процессе коллективной творческой деятельности; формирование первичных навыков коммуникативной культуры; формирование эмоционально-волевой сферы личности, культуры общения и поведения; способствование созданию первичного коллектива класса; адаптация школьников к таким формам коллективной творческой деятельности как, совместно-индивидуальная, совместно-последовательная, совместно-взаимодействующая; диагностика и коррекция личностных качеств и умений, снятие барьеров, мешающих реальным и продуктивным действиям ребенка.

Аналитико-рефлексивный компонент теоретической модели формирования эстетических представлений младших школьников в процессе коллективной творческой деятельности предусматривает анализ результатов используемой технологии, применения алгоритма КТД на уроках творчества, организацию осуществления рефлексии младшими школьниками на каждом этапе их коллективной творческой деятельности.

Таким образом, методология гуманистического воспитания (аспект коллективного творческого воспитания) рассматривается на основе российской философской гуманистической традиции, теории коэволюции, личностно-деятельностного подхода, воспринимающих ребенка как творческую, нравственную, активную личность, способную к развитию и саморазвитию в коллективной творческой деятельности. Кроме того, методология коллективного творческого воспитания предполагает диалог всех возникающих точек зрения; уважение самости ребенка, его уникальной позиции в мире; социальную направленность коллективной творческой деятельности; использование феномена группового влияния на индивидуальные способности личности.

Эстетические представления младших школьников это особое эмоционально-личностное отношение ребенка, позволяющее создать обобщенный и в то же время неповторимый образ объектов окружающего мира. В эстетических представлениях заложены детские впечатления, полученные при восприятии объектов окружающего мира, личный опыт детей, воображение, фантазия, чувства, позволяющие детям выступать в роли творцов.

Итак, эффективность формирования эстетических представлений об окружающем мире у младших школьников в коллективной творческой деятельности повысится, если:

– создана особая эстетическая воспитательно-образовательная среда (ЭВОС);

– разработана система коллективных творческих дел (КТД), направленных на осмысление эстетического в окружающем мире;

– осуществлена рефлексия на каждом этапе КТД;

– определена технология реализации данных педагогических условий формирования эстетических представлений об окружающем мире у младших школьников в коллективной творческой деятельности.

И.А. Колесникова

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВНЕШКОЛЬНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ ЮНЫХ НАТУРАЛИСТОВ

Исследование природы – познавательная деятельность человека, направленная на раскрытие тайн и загадок окружающего мира с целью использования открытых явлений на блага человечества. Познание природы предполагает присутствия человека, поэтому в этом виде деятельности можно выделить две стороны: объект исследования – это природа, и субъект – это человек, познающий ее. Субъектом можно считать исследователя, первооткрывателя или естествоиспытателя.

Отношение исследователя к природе – это познавательное отношение, которое в современном обществе реализуется в форме естественных наук. Изучая природу, человек взаимодействует с ней, благодаря чему происходит усвоение и воспроизводство культурных ценностей и социальных норм, саморазвитие и самореализация человека в обществе. Поэтому исследование природы можно рассматривать как фактор воспитания личности.

В настоящее время внешкольные объединения юных натуралистов представляют широкую сеть учреждений дополнительного образования, где осуществляется процесс воспитания подростков по нескольким направлениям, которые можно свести к четырем:

– изучение природы – воспитание исследователя;

– преобразование природы – воспитание труженика сельского хозяйства;

– созерцание природы – духовно-эстетическое воспитание школьников;

– преодоление себя и природной среды – воспитание туриста.

Рассмотрим каждое из четырех направлений жизнедеятельности более подробно.

Для жизнедеятельности внешкольных объединений юных натуралистов характерно разделение всего времени на два сезона: зимний и летний. В зимний период (с октября по апрель) в деятельности объединения преобладает подготовительная направленность к летнему периоду, подготовка и участие в различного рода конференциях, олимпиадах, конкурсах. Подготовительный период предполагает следующие этапы исследования:

– выбор направления и темы исследования;

– ознакомление с научной проблемой и с объектом исследования по литературным источникам;

– постановка целей и формулировка задач исследования;

– ознакомление с возможными методиками исследования и выбор среди них наиболее оптимальных;

– подготовка снаряжения и научного оборудования;

– выбор маршрута проведения исследований;

– апробирование методик работы и, при необходимости, внесение в них корректировок.

Летний период может предполагать как отдельные полевые выходы, так и длительные исследовательские экспедиции. Экспедиция – это определенная модель организации познавательной деятельности, в которой должен быть реализован следующий перечень задач: дополнить и закрепить знания по различным предметам; развивать исследовательскую компетентность; формировать у школьников образ родного края и чувство любви к Родине; развивать у детей осознание собственной пользы при решении социально значимых научных и практических задач; формировать социальную ответственность и давать знания по проблемам своего края.

Обработка результатов исследований начинается после завершения сбора первичной информации, которая включает в себя: систематизацию и обработку коллекционного материала, образцов и проб, фиксацию цифровых и нецифровых данных в табличной форме, математическую и графическую обработку данных. Результаты исследовательской работы могут быть оформлены

© И.А. Колесникова, 2008

в различном виде: развернутый научный доклад, статья в газету, заявка на грант или итоговая аттестационная работа [1, с. 5-7].

Таким образом, в учреждения дополнительного образования осуществляется процесс воспитания школьника не просто познающего природу, а юного исследователя, способного увидеть новые грани обыденных явлений и фактов, раздвинуть привычные рубежи человеческих знаний, преобразовывающего окружающий мир.

Окружающий мир можно не только исследовать, но и преобразовывать, поэтому в качестве второго направления жизнедеятельности внешкольных объединений юных натуралистов следует выделить сельскохозяйственную деятельность, то есть преобразование природы с целью возделывания агрокультур и разведение сельскохозяйственных животных.

Развитие внешкольных объединений юных натуралистов в нашей стране в свое время было обусловлено необходимостью подготовки кадров для сельскохозяйственного производства. Объединения натуралистического профиля воплощали в жизнь идею воспитания грамотных работников сельского хозяйства, способных использовать природные богатства для блага трудящихся, процветания государства. Как одна из форм трудового воспитания в начале 50-х годов возникли ученические трудовые бригады, которые выращивали сельскохозяйственные культуры, ухаживали за скотом, проводили мероприятия по охране лесов и их восстановлению.

В последние десятилетия XX века в массовой практике социального воспитания количество трудовых объединений значительно сократилось, однако остальные воспитательные институты не смогли реализовать в полной мере социально-педагогические функции ученических производственных бригад, школьных лесничеств, трудовых отрядов. Поэтому с конца 90-х во многих регионах России началось возрождение практики воспитания школьников в трудовых объединениях.

Трудовые объединения школьников решают комплекс социально-педагогических задач, связанных, с освоением учащимися ценностей в сфере экономических отношений, профессиональным самоопределением, овладением способами решения производственных задач, включением в трудовую деятельность и отношения со взрослыми и сверстниками, возникающими в этой деятельности, установление социального контроля над несовершеннолетними, обеспечение их законными способами заработка.

В условиях воспитания труженика сельского хозяйства можно выделить специфические черты учебно-трудовой деятельности. Предметами труда являются земля, растения, животные со своими видовыми особенностями. Процесс труда включает определенное отношение человека к природе: преобразуя внешнюю природу, человек вместе с тем преобразует и свою собственную [2, с. 14-20].

Таким образом, трудовое воспитание можно определить как специально организованный процесс освоения воспитанником мотивов и ценностей труда, воспитание потребности в деятельности.

От природы можно брать не только материальные блага, но и духовные. Художественно-образное восприятие мира является третьим направлением жизнедеятельности внешкольных объединений юных натуралистов, то есть общение с природой носит созерцательно-эстетический характер.

Вся духовная жизнь человечества связана с природой. Именно она в первую очередь формировала комплекс морально-нравственных ценностей. Так как в основе существования природных объектов и явлений лежит всеобщий принцип естественной гармонии, то в процессе экологического воспитания необходимо целенаправленно способствовать формированию и развитию эстетического отношения, которое первоначально заложено в сознании каждого человека. Процессу организации эстетико-экологического взаимодействия человека с природой может способствовать сама природа, как первооснова всякой красоты.

Таким образом, использование взаимодействия с природой в социальном воспитании целесообразно осуществлять через эстетико-экологическую деятельность в ней, общение с ней. Через взаимодействие с природой передается опыт, информация от поколения к поколению чему способствует осуществление преемственности поколений: конкретное экологически обоснованное поведение в природе, с одной стороны, и подражание этому поведению – с другой. У ребенка усвоение любого опыта и овладение им, включая опыт эстетико-экологического взаимодействия с природой, всегда происходит через взрослого или старшего в совместной деятельно-

сти. Таким образом, взаимодействие с природой служит способом освоения культурного наследия предшествующих поколений [3, с. 14-16].

Четвертым направлением жизнедеятельности объединений юных натуралистов является – взаимодействие человека с природой и с собой – туризм, который можно рассматривать как преодоление себя в ходе преодоления природных условий в походах, экспедициях. В этом направлении также как и в исследовании природы, подразумевается два сезона. Зимний период предполагает подготовку к летнему сезону: работа в архивах, библиотеках, разработка исследовательского инструментария. Летний сезон – это время походов – специально организованных передвижений с остановками на определенное расстояние. Поход обладает рядом воспитательных возможностей: улучшение межличностных отношений, формирование нравственных качеств (ответственность, взаимопомощь, способность к саморегуляции), расширение кругозора участников, формирование ценностного отношения к природе и историческому наследию.

Туристско–краеведческая деятельность, как ни одна другая позволяет реализовывать в полном объеме региональный компонент. Она дает определённую сумму знаний о родном крае и позволяет, на примерах истории «малой родины», формировать и развивать у подрастающего поколения России чувства патриотизма и гражданственности.

Выполняя краеведческие задания, проводя поисковую работу в походах, экспедициях, ребенок не просто пополняет свои знания, а включается через общение с другими людьми в сложный мир человеческих отношений, выполняет различные социальные роли, и чем богаче мир, окружающий ребенка, тем богаче и разнообразнее его личность. Туризм и краеведение являются важным фактором в деле воспитания подрастающего поколения, формирования всесторонне развитой личности [4, с. 83-85].

Библиографический список

1. *Анциферов А.Л., Митрофанов Р.В.* Организация исследования // Организация учебно-исследовательской работы в школе: Метод. рекомендации для учителей и школьников области. – Кострома, 2006. – С. 2 – 15 (ГОУДОД Областная станция юных натуралистов).

2. *Ручко О.Л.* Социально-педагогические условия воспитания школьников в трудовых объединениях: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – Костромской государственный университет имени Н.А. Некрасова. – Кострома, 2004. – 23 с.

3. *Сорока Э.Ю.* Организация взаимодействия с природой в процессе социального воспитания сельских подростков: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – Костромской государственный университет имени Н.А. Некрасова. – Кострома, 2001. – 19 с.

4. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей: Учеб. пособие для студентов. пед. вузов / Б.В. Куприянов, Е.А. Салина, Н.Г. Крылова, О.В. Миновская; Под ред. А.В. Мудрика. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 240 с.

Н.И. Городецкая

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЙ АСПЕКТ

В работе представлены результаты экспериментальной деятельности по внедрению здоровьесберегающих технологий в практику дистанционного обучения. Рассмотрены организационные и педагогические условия эффективной организации дистанционного учебного процесса с позиций сохранения здоровья всех его участников

Дистанционные образовательные технологии (ДОТ) являются одним из актуальных нововведений в российском образовании. Дистанционное обучение внедряется сегодня повсеместно и на всех уровнях образования: в системе школьного, вузовского и постдипломного образования.

Не является открытием тот факт, что подавляющее большинство участников дистанционных учебных курсов (будь то школьники, студенты или специалисты, повышающие свою квалификацию) оказывается не подготовленным к инновационной форме учебной деятельности. Те же слова можно сказать и в адрес преподавателей-экспериментаторов, приступающих к использованию в учебном процессе новых дистанционных технологий обучения.

Широкое использование в дистанционной учебной деятельности средств ИКТ предполагает не только совершенствование методологии и стратегии отбора содержания, методов и организационных форм дистанционной работы с учащимися, но и формирование соответствующей информационной культуры всех участников образовательного процесса. Со стороны педагогов это формирование культуры дистанционной учебной деятельности, базирующейся на ИКТ-компетентности, личностном и деятельностном потенциале педагога. Со стороны учащихся – повышение уровня компьютерной грамотности, что является сегодня одним из существенных и необходимых факторов эффективного использования возможности удаленного доступа к образовательным ресурсам и обеспечения оперативного учебного взаимодействия.

Исследования, проведенные нами в рамках очных лекционных и практических занятий, сопровождающихся длительным использованием в учебном процессе визуальных и мультимедийных средств [1], позволили выявить острую потребность формирования здоровьесберегающей образовательной среды дистанционного обучения. Проблема внедрения в дистанционный учебный процесс «здоровьесберегающих образовательных технологий» (ЗОТ) – совокупности тех принципов, приемов, методов педагогической работы, которые дополняют традиционные технологии обучения, воспитания, развития задачами здоровьесбережения [3], на сегодняшний день является актуальной, но мало исследованной.

Задача практической реализации в дистанционном образовательном процессе педагогических технологий, не только сберегающих здоровье участников образовательного процесса от неблагоприятного воздействия факторов образовательной среды, основанной на средствах телекоммуникации, но и способствующих воспитанию культуры здоровья, является чрезвычайно важной. Исследования, проведенные нами в рамках реализации первых экспериментальных курсов дистанционного повышения квалификации работников образования Нижегородской области, позволили выявить значимость и первоочередность решения задач здоровьесбережения всех участников образовательного процесса.

Приведем некоторые экспериментальные данные, полученные в процессе реализации первых экспериментальных курсов дистанционного обучения (130 участников). В ходе исследования было выявлено, что средний возраст участника дистанционных курсов составляет 43 года, причем распределение слушателей по возрастному составу было следующим: от 20 до 30 лет – 13%, от 30 до

© Н.И. Городецкая, 2008

40 лет – 19%, от 40 до 50 лет – 25%, старше 50 лет - 43%. Проблемы со зрением имели 56% слушателей. Проблемы со здоровьем (частые головные боли, заболевания позвоночника, повышенное/пониженное артериальное давление) отметили 44% слушателей, 12% – затруднились ответить и 44% отнесли себя к абсолютно здоровым. Из опрошенных участников курсов постоянно работают с компьютером 20% работников образования (очевидно, что учителя информатики составляют при этом большинство), 60% – используют компьютер в профессиональной деятельности время от времени, и 20% слушателей никогда не работали с компьютером до начала дистанционных курсов. Все участники курсов, которые впервые начали работать с компьютером в процессе дистанционного обучения, единогласно отметили часто присутствующее состояние тревоги и дискомфорта вследствие постоянного отставания в учебном процессе из-за плохого владения средствами информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). 69% опрошенных имели возможность работать с компьютером только на работе и 31% – могли работать на компьютере дома. 56,25% слушателей имели доступ в Интернет из своего образовательного учреждения и работали либо на рабочем месте, либо на площадке дистанционного обучения, 25% участников курса не имели доступа в Интернет из своего образовательного учреждения и работали только на опорной площадке. Всего лишь 18,75% респондентов отметили, что имели регулярный доступ в Интернет с домашнего компьютера и поэтому работали в основном дома. До начала дистанционных курсов никогда не использовали в работе сервисы сети Интернет около 56% слушателей, 25% работали с электронной почтой и www-сервисом, 19% осуществляли в сети Интернет только поиск информации. Очень важно отметить, что интерес к дистанционной форме обучения участники курсов видят не только в расширении сферы своих профессиональных компетенций, но и в том, чтобы практически освоить в процессе обучения информационные и интернет-технологии. Однако все участники курсов единогласно согласились с тем, что за дистанционной формой обучения – будущее.

Проведенное нами исследование сферы личностных и профессиональных ценностных ориентиров слушателей первых экспериментальных курсов позволило выявить тот факт, что высокий приоритет здоровью отдают всего лишь 3% испытуемых и, следовательно, 97% респондентов «забыли» в ответах о таком важном факторе успешности личности педагога-профессионала, как здоровье.

Исследование уровня компетентности участников дистанционных курсов в области знаний техники безопасности и санитарно-гигиенических правил и норм работы с компьютером выявило необходимость предварительной подготовки слушателей по данным темам. Так, на вопрос: «Знакомы ли вы с правилами техники безопасности при работе с компьютером?», - утвердительно ответили 75% опрошенных, из них 25% хотели бы познакомиться заново и 20% были некомпетентны в этом вопросе, так как никогда не работали с 0компьютером. По результатам первых анкетных данных, с санитарно-гигиеническими правилами и нормами (СанПин) работы с персональным компьютером (ПК) были знакомы 75% слушателей и лишь 25% респондентов открыто признались в своей некомпетентности в этой области. Однако, результаты последующего уточняющего анкетирования, содержащего вопросы, конкретизирующие знание СанПинов, позволило усомниться в действительности первых показателей.

Тем не менее, только 6% слушателей контрольной группы отметили тот факт, что о здоровье участника дистанционного курса должен заботиться преподаватель, 81% – считают, что это должен делать сам слушатель и 13% опрошенных затруднились с ответом. Мы не можем не согласиться в данном вопросе с мнением большинства участников нашего опроса. Однако исследование уровня компетентности респондентов (контрольная группа – 130 чел.) в вопросах здоровьесбережения при работе с компьютерными и аудиовизуальными средствами выявило острую необходимость акцентировании внимания как слушателей курса, так и дистанционных педагогов на вопросах сохранения здоровья и внедрения в дистанционный учебный процесс здоровьесберегающих образовательных технологий.

Таким образом, результаты исследований, проведенных в рамках реализации первых дистанционных курсов, послужили основой для инициализации работ по созданию комфортной здоровьесберегающей среды дистанционного обучения.

В реализации каждого конкретного дистанци-

онного курса можно выделить два важных этапа: организационный и собственно учебный. На каждом из этих этапов задействованы конкретные субъекты системы дистанционного обучения и решаются свои задачи здоровьесбережения. Так, на этапе организации (инициализации) дистанционного курса, в целях повышения эффективности и комфортности сетевого взаимодействия организаторов курса (администратора института, администратора дистанционной площадки, тьюторов, преподавателей), нами реализуется специально разработанная схема взаимодействия, представляющая собой поэтапный график выполнения организационных работ с указанием конкретной работы, ее исполнителя и срока выполнения. Данная схема позволила создать благоприятные условия для решения всех организационных проблем и коммуникативных задач, решаемых на этапе инициализации дистанционного курса [2].

Одним из центральных преимуществ дистанционных технологий обучения считается создание комфортных условий для слушателя дистанционного курса. Создание действительно «удобных» условий для внедрения дистанционных образовательных технологий в систему повышения квалификации работников образования мы начали с организации в районах Нижегородской области опорных экспериментальных площадок дистанционного обучения с опытным консультантом-помощником (тьютором дистанционного обучения). Отметим, что на создание действительно комфортных условий для дистанционного обучения влияют такие факторы, как: наличие у слушателя персонального компьютера, достаточный уровень владения компьютерными и Интернет-технологиями, стабильное функционирование системы сетевой методической поддержки и дистанционного взаимодействия между участниками образовательного процесса, знание о режиме взаимодействия с электронными обучающими средствами.

Данные аспекты во многом повлияли на организацию дистанционного учебного процесса и формирование модели обучения с позиций здоровьесбережения.

Формирование у слушателей здоровьесберегающей культуры использования средств ИКТ: знакомство с техникой безопасности, санитарными нормами и правилами работы с персональным компьютером, создание комфортных и благоприятных климатических условий на рабочих местах, – сегодня является для нас, организаторов дистанционного учебного процесса, важной и первоочередной задачей. Для реализации поставленной задачи нами была выбрана определенная модель формирования здоровьесберегающей компетентности участников дистанционного учебного процесса, включающая следующие составляющие:

– поэтапную переподготовку профессорско-преподавательского состава института в области использования ИКТ в дистанционной учебной деятельности с включением в программу учебного курса темы «Здоровьесберегающие образовательные технологии в учебной деятельности дистанционного педагога»;

– очное обучение на базе Нижегородского института развития образования тьюторов и администраторов опорных площадок дистанционного обучения по программе «Дистанционные образовательные технологии в системе повышения квалификации работников образования». Включение темы «Здоровьесберегающие технологии в дистанционном обучении» в учебно-тематический план занятий предполагает подготовку тьюторов дистанционного обучения к осмысленной и грамотной реализации здоровьесберегающих образовательных технологий в учебном процессе на каждой площадке дистанционного обучения.

Мультиплицирование тьюторами дистанционного обучения темы «Здоровьесберегающие образовательные технологии в дистанционном обучении» в очном пропедевтическом спецкурсе «Информационно-коммуникационные технологии в дистанционном обучении». Данный спецкурс организуется и проводится тьютором дистанционного обучения на базе опорной площадки района в рамках реализации каждого конкретного дистанционного курса. Основная цель организации спецкурса заключается в подготовке слушателей к учебной деятельности в дистанционном курсе. В учебно-тематический план спецкурса включается раздел «Компьютер и здоровье», составляющими которого являются такие учебные темы как «Техника безопасности при работе с компьютером, «Санитарные нормы и правила работы с компьютером», «Здоровьесберегающие технологии в дистанционном обучении».

В рамках изучения темы «Здоровьесберегающие образовательные технологии в дистанци-

онном обучении» слушатели знакомятся с основными понятиями, классификацией и спецификой применения ЗОТ в дистанционной учебной деятельности, изучают основные приемы реализации здоровьесберегающих технологий в учебном процессе. Обеспечение гигиенических условий, соответствующих СанПинам на рабочем месте дистанционного ученика, обучение слушателей дистанционных курсов приемам снятия неблагоприятных воздействий длительной работы с персональным компьютером, формирование оптимального стиля дистанционных взаимоотношений – это (и многое другое) сегодня входит в учебные задачи дистанционного педагога и тьютора, работающего на удаленной площадке дистанционного обучения.

Апробация первых экспериментальных курсов выявила острую необходимость в предварительной подготовке будущих слушателей дистанционного курса к эффективному коммуникационному взаимодействию в сети Интернет. С этой целью нами была разработана учебная тема «Эффективность сетевого взаимодействия», которая также читается в рамках пропедевтического спецкурса. Важность такой предварительной подготовки с позиций здоровьесбережения не вызывает сомнений ибо от энергетики виртуального взаимодействия напрямую зависит успешность и психологическая комфортность дистанционного образовательного процесса. Необходимо отметить вовлекающий характер интерактивного взаимодействия. Индивидуальный подход, своевременная помощь, поддержка и доброжелательное отношение дистанционного преподавателя, администрирование (отслеживание и сопровождение) учебной деятельности каждого участника курса, отображение результатов учебной деятельности в виртуальном журнале успеваемости, использование педагогических технологий ориентированных на обучение в сотрудничестве позволяют активизировать познавательный процесс и способствуют повышению эффективности коммуникационного взаимодействия. Следует также отметить, что постоянная и своевременная стимуляция дистанционным педагогом коммуникационной активности слушателей способствует повышению уровня их информационной компетентности, включающей грамотное использование правил и норм сетевого этикета.

Таким образом, определяя цели и задачи учебной деятельности преподавателя и тьютора дистанционного обучения по реализации здоровьесберегающих технологий в дистанционном образовательном процессе, можно выделить следующие направления работы:

– содействовать сохранению здоровья участников дистанционного образовательного процесса;

– формировать у слушателей дистанционного курса представления о технике безопасности и санитарных нормах и правилах работы с персональным компьютером;

– формировать у слушателей ответственность за собственное здоровье;

– обеспечить обучающихся необходимой информацией для формирования собственных стратегий и технологий, позволяющих сохранять здоровье в дистанционной учебной деятельности;

– способствовать внедрению различных моделей видов деятельности, направленных на укрепление здоровья всех участников дистанционного образовательного процесса.

Решение поставленных задач мы видим в следующих направлениях деятельности организаторов и педагогов дистанционного учебного процесса:

1. Включение в учебный план занятий элементов оздоровительной направленности, как в организации, так и в содержании (знакомство обучающихся с требованиями СанПиНов, правилами техники безопасности, оздоровительными комплексами упражнений для снятия общего утомления, утомления глаз, гиподинамии).

2. Отслеживание соответствия санитарно-гигиенических условий дистанционного обучения требованиям СанПиНов: чистота в помещении, оптимальность светового и воздушно-теплового режимов, проветривание (частичное - в перерывах между занятиями, сквозное – до и после занятий).

3. Осуществление контроля за состоянием обучающихся в курсе ДО во время проведения занятий на удаленной экспериментальной площадке (индикатор влияния процесса обучения на здоровье слушателей).

4. Планирование обоснованных с точки зрения сохранения здоровья чередований труда и отдыха.

5. Постоянное внимание к охране зрения: проведение упражнений по гигиене зрения, своевременная коррекция освещенности.

6. Соблюдение гигиенических требований к

осанке, систематический контроль позы пользователя ПК.

7. Проведение на каждом занятии физкультминуток и пауз общего и специального воздействия. Контроль и отслеживание наступления фаз устойчивого снижения работоспособности.

8. Обеспечение в дистанционном занятии на опорной площадке оптимального темпо-ритма с учетом тьютором дистанционного обучения физического состояния, настроя слушателей и психофизического состояния участников учебного процесса.

9. Обеспечение своевременной педагогической, психологической и эмоциональной поддержки участника дистанционного курса посредством реализации положительных эмоциональных взаимоотношений.

10. Формирование «отзывчивой» виртуальной среды обучения, способствующей созданию комфортного, психологически-здорового климата в реализации коммуникационных задач и обеспечивающей высокую интенсивность и активность коммуникации, гибкость временного режима взаимодействия для участников курса.

Резюмируя вышеизложенное, следует сказать, что формирование у «дистанционных» слушателей культуры здоровьесберегающей учебной деятельности при использовании информационно-коммуникационных средств и ресурсов сети Интернет, обеспечение сохранения здоровья всем участникам дистанционного учебного процесса на сегодняшнем этапе информатизации Российского образования являются важнейшими задачами здоровьесберегающей педагогики дистанционного обучения.

Библиографический список

1. *Городецкая Н.И.* Лабораторные работы в системе FrontPage // Информатика и образование. – 2005. – № 10. – С. 49–62; № 11. – С. 72–76.
2. *Городецкая Н.И.* Здоровьесберегающие аспекты организации учебного процесса в дистанционном повышении квалификации работников образования / Н.И. Городецкая, О.С. Гладышева // Здоровье человека – 5. Материалы V международного конгресса валеологов, Санкт-Петербург, Россия.19-21 сентября 2007. – С. 42–43.
3. *Смирнов Н.К.* Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. – М.: АРКТИ, 2006. – С. 48–51.
4. Педагогические технологии дистанционного обучения / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.

С.В. Антонов

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Статья посвящена проблеме формирования умений и навыков валеологической деятельности у студентов в процессе физического воспитания в вузе, имеющей социально-педагогическую значимость. От ее решения зависит качество подготовки современных молодых специалистов, развитие и использование интеллектуального потенциала общества, его здоровья.

Современная наука доказывает, что проблемы здоровья и оздоровления населения выходят за границы здравоохранения. Здоровье людей должно служить, главной «визитной карточкой» социально-экономической зрелости, культуры и преуспевания государства (И.И. Брехман). Здоровье в интегрированном виде отражает качест-венную сторону характера включенности личности в природную и социальную сферы и является важной естественной предпосылкой ее творчес-

© С.В. Антонов, 2008

кой активности. Здоровье социально и по своей сущности, и по форме детерминации различных сфер жизнедеятельности.

Сложные антропогенные изменения экологической си-туации, продолжающееся вооружение человека новейшими средствами воздей-ствия на природу и самого себя, отсутствие должной социальной базы здраво-охранительного движения, целенаправленного создания условий, адекватных гуманистическому образу жизни, уже сейчас требует глубокой мировоззренче-ской переориентации общества в отношении здоровья подрастающего поколения как важнейшей социальной ценности. Получены новые научные материалы о негативных тенденциях в здоровье подрастающего поколения, связанные с особенностями современной системы образования, которая, во-первых, не побуждает и не научает «конструировать» собственное здоровье, во-вторых, противоречит естественным потребностям и является патогенным фактором в жизнедеятельности личности. Более того, статистические и научные исследования показывают, что в образовательных учреждениях в связи с увеличением учебной нагрузки значительно снижается качество здоровья подрастающего поколения, а неумение активно отдыхать, используя разнообразные средства физической культуры, приводит к патологическим необратимым изменениям. Поэтому свою долю ответственности за сложившуюся ситуацию со здоровьем детей и подростков несет система образования.

В концепции федеральной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006–2015 годы» указывается на необходимость сохранения и укрепления здоровья, улучшения качества процесса физического воспитания и образования детей и учащейся молодежи, формирования у них устойчивого интереса и потребности в регулярных самостоятельных занятиях физической культурой и спортом и навыков здорового образа жизни, повышения уровня образованности в области физической культуры, спорта и здорового образа жизни.

Оздоровление жизни нашего общества предполагает осознание огромной роли образования в утверждении самоценности человеческой личности, приоритета общечеловеческих ценностей. Современное российское образование определяет как одно из ведущих мест в системе профессиональных ценностей осознание каждым человеком потребности в поддержании и укреплении здоровья, т.е. осуществлении валеологической деятельности (С.Г. Абрамова, В.В. Баранов, С.В. - Гущина, Р.Ф. Кабиров, А.Ф. Лейфа, В.А. Пономарев, О.В. Тулупова).

В настоящее время новые задачи, поставленные перед высшей школой, определяют актуальность воспитания и развития соответствующей мотивации здоровьесбережения, нацеленной на сохранение и укрепление здоровья коллектива, для организации и направленности личности на здоровый образ жизни, духовное и физическое совершенство, и способности полученные знания внедрять в профессиональную деятельность (А.П. Антропова, Л.В. Беркова, В.К. Спирин, И.В-. Тарасенко, О.А. Хохлова).

Следует отметить, что усилия, прилагаемые высшими образовательными учреждениями в направлении формирования культуры здоровья, валеологической деятельности специалистов недостаточно эффективны (М.М. Старченков), о чем свидетельствуют: снижение уровня двигательной активности студентов (И.И. Малоземова), отсутствие стремления к здоровому образу жизни (Л.И. Алешина), наличие недостаточной инновационной деятельности в сфере физкультурно-оздоровительных занятий (И.Б. Губанцева). Примером попытки комплексного рассмотрения проблемы является валеологический подход к формированию здоровья как долговременного процесса развития личности (И.И. Брехман, Г.К. - Зайцев, В.В. Колбанов, Д.В. Колесов, М.Н. Лазарев, Л.Г. Татарникова и др.).

Исследования многих российских вузов свидетельствуют и о снижении уровня здоровья студентов в процессе обучения как в не физкультурных вузах, где от общего числа обучающихся студентов специальная медицинская группа составляет от 30-60% (С.Б. Бондарь), так и специализированных физкультурных вузах (М.П. Карпенко). Эти данные были подтверждены в ходе ежегодного мониторинга состояния здоровья первокурсников, проводимого в начале учебного года в филиале Российского государственного социального университета в г. Чебоксары. Так, в 2006 году было обследовано 232 студента. Из них 71 человек отнесен к основной медицинской группе, что составило 31% от количества посту-пивших на первый курс. Лица, имеющие незначительные отклонения в здоровье, отнесены к подготовитель-

ной медицинской группе (62 студента – 29%). К специальной группе отнесены 38% студентов, что составляет 87 человек. Эти студенты имеют хронические заболевания. 2% студентов (12 человек) имеют хронические заболевания в стадии субкомпенсации и занимаются в группе ЛФК.

Негативные тенденции в состоянии здоровья студентов продолжают нарас-тать по сравнению с предыдущими годами. К числу распространенных заболеваний, выявленных у студентов филиала, относятся: нарушение в работе сердечно-сосудистой системы, ухудшение зрительной функции, нарушение осанки и т.д. В процентном соотношении количество профильных заболеваний от общего коли-чества медицинской группы выглядит следующим образом. На первое место вышли заболевания органов кровообращения – 29%. На втором месте – заболевания органов костно-мышечной системы, в основном это сколиозы. Они составили 26% от числа всех заболеваний. На третьем месте заболевания органов зрения – 18% за счет миопий. Было выявлено, что на первом курсе курят регулярно 50% юношей и девушек; на 4-5 курсах 70%, практически 80-90% пробовали спиртные напитки.

В связи со всем выше сказанным, среди многочисленных проблем современной педагогической науки особую актуальность приобретает проблема формирования умений и навыков валеологической деятельности у студентов в процессе физического воспитания, как важной социально-педагогической значимости. От ее решения зависит качество подготовки современных молодых специалистов, развитие и использование интеллектуального потенциала общества, его здоровья.

В своем исследовании мы придерживаемся того мнения, что культура здоровья студента – это интегративное личностное качество, формирующееся в процессе систематического, целенаправленного воспитания и обучения на основе эмоционально-ценностного отношения к своему здоровью, к организации здорового образа жизни, валеологического мышления, накопления опыта применения валеологических знаний, умений и навыков в практике организации здорового образа жизни, развития всех компонентов валеологического сознания.

Содержание культуры здоровья включает в себя три компонента:

1) интеллектуальный – знания в области валеологиии, организации здорового образа жизни, сохранения и укрепления здоровья;

2) эмоционально-ценностный – активное положительное отношение к своему здоровью, к организации здорового образа жизни;

3) действенно-практический – применение валеологических знаний, умений и навыков в практике организации здорового образа жизни.

Воспитание культуры здоровья невозможно вне валеологической деятельности. Под валеологической деятельностью мы понимаем совокупность действий человека, направленных на удовлетворение его потребностей и интересов в области сохранения и укрепления своего здоровья.

На основе изученных работ нами были установлены принципы организации процесса формирования умений и навыков валеологической деятельности у студентов.

Реализация основных положений процесса формирования умений и навыков валеологической деятельности у студентов учитывает следующие принципы:

- субъектного подхода – активной роли студента в реализации своих отношений с окружающим миром;
- единства двух сторон процесса психической активности человека в форме двух специфических способов его существования – сознания и действия;
- деятельностной опосредованности;
- уровневой саморегуляции предметной деятельности.

В операционном аспекте сложилась система организационно-педагогических направлений образовательной деятельности студентов по овладению умениями и навыками валеологической деятельности: овладение базовыми теоретическими валеологическими знаниями; экспресс-диагностика индивидуального состояния и физической подготовленности, уровня здоровья; определение последовательности алгоритмов формирования умений и навыков валеологической деятельности; самостоятельные занятия по освоению технологии оздоровления.

Всемирно признано, что занятия физической культурой и спортом являются превентивным средством поддержания и укрепления здоровья и профилактики различных неинфекционных заболеваний и вредных привычек. Одним из важнейших слагаемых здоровья и здорового образа жизни являются систематические занятия физи-

ческой культурой и спортом. Их роль состоит не только в непосредственном влиянии на организм занимающихся, но и в воспитании ценностных ориентаций на здоровье, в формировании умений самостоятельно заниматься физическими упражнениями, использовать их в целях досуга, отдыха и самосовершенствования. В этой связи физическое воспитание приобретает особенно важное значение в формировании привычек здорового образа жизни у подрастающего поколения.

Одним из основных противоречий современных систем физического воспитания молодежи, по мнению многих исследователей, является несоответствие его нынешних форм и содержания новым представлениям о личностно приемлемых методах и организации процесса освоения подрастающим поколением ценностей физической культуры. В существующих ныне формах организации учебно-воспитательного процесса на занятиях физического воспитания, указывает В.К. Бальсевич, игнорируются основные требования современной социально-психологической парадигмы отношения к ученику, как свободной личности, имеющей право на свободный выбор как вида занятий физическими упражнениями, так и на их формы и индивидуально приемлемый результат [1, с. 3].

Вовлекая студентов в процесс физического воспитания и самосовершенствования, можно влиять на процесс формирования у них умений и навыков валеологической деятельности. Функция учебного заведения состоит в создании развивающего пространства для коллектива в целом и каждого студента в частности с целью непрерывного развития у них потребностей в здоровом образе жизни – физических качеств – валеологического сознания, что позволит им сохранять и укреплять свое здоровье в повседневной жизни. Организация учебного процесса должна содержать механизм, обеспечивающий постоянную включенность каждого студента в систему валеологических отношений и валеологическую деятельность.

Физическая культура, являясь частью общей культуры, представлена в вузе как учебная дисциплина и неотъемлемый компонент целостного развития личности, профессиональной подготовки студента, гармонизации его жизнедеятельности. Важнейшая задача учебного и учебно-тренировочного процессов по физическому воспитанию, спорту заключена не только в конкретике обучения умениям и навыкам пользования средствами физической культуры, спорта, туризма в вузе, но и, что является главным, в обучении технологии и широкого использования этих средств в будущем, мотивации к стилю, совершенствования образа жизни, собственного «я», социума. Поэтому, особая роль проектирования физического воспитания в конкретном учебном заведении состоит в том, чтобы, исходя из реальных условий вуза, предложить такие формы организации и обеспечения эффективности физического воспитания, которые способствовали бы формированию умений и навыков валеологической деятельности у студентов.

Отсюда и задачи образовательного плана: теоретические и методико-практические занятия, повышенный контроль не только за физической подготовленностью, но и за основами теоретических знаний, умениями самостоятельно составлять и пользоваться развивающими и реабилитационными комплексами и упражнениями.

В концептуальном плане при проектировании модели физического воспитания в вузе, способствующего формированию умений и навыков валеологической деятельности у студентов, мы опирались на следующие методологические принципы:

– форма организации процесса физического воспита-ния студентов должна обеспечивать как можно большие воз-можности для освоения каждым из них ценностей физиче-ской культуры и спорта в соответствии с индивидуальными задатками, способностями, личностными установками, потребностями, притязаниями и интересами, уровнем физиче-ского развития и подготовленности;

– в процессе физического воспитания должны обязательно использоваться современные технологии спор-тивной, кондиционной и оздоровительной тренировки студентов, осуществляемой в тесном единстве с их моторным обучением;

– ведущим направлением организации физического воспитания должно быть объединение в учебно-тренировочные группы студентов относительно однородных по интересам, потребностям, притязаниям, уровню физической подготовленности, типологическим особенностям морфофункционального статуса и степени биологической зре-лости.

В содержательном плане при построении модели физического воспитания в вузе, обеспечивающего формирование умений и навыков валеологической деятельности у студентов, упор был сделан на включение в программу дисциплины «Физическая культура» элементов спортивного единоборства – ушу.

Вид спортивного единоборства – ушу-саньда отличается от других направлений тем, что это спортивное единоборство в системе полного контакта, объединило в себе технику рук, ног и борьбы.

Борьба ушу-саньда, как синтезированный вид спортивных единоборств, один из самых молодых, но основанное на хорошо зарекомендовавших себя в практике многолетнего использования традиций Востока и Запада, не исключает и исконно национальных предпочтений.

Наличие традиций восточных философских аспектов, несущие воспитательный характер, духовного и физического самосовершенствования личности, и сравнительно небольшие сроки достижения необходимого спортивного мастерства (7-10 лет) способствуют дальнейшему росту популярности ушу-саньда. Благодаря надежности защитных средств, совершенству правил соревнований было достигнуто практическое отсутствие случаев травматизма. Ушу-саньда выгодно отличается от других видов единоборств. Универсальность правил соревнований по ушу-саньда позволяет принимать участие в них представителей всех стилей и направлений спортивных единоборств. Да и сама подготовка спортсменов по ушу-саньда позволяет успешно выступать в соревнованиях по рукопашному бою, контактному каратэ, кикбоксингу, боксу и борьбе.

Современное спортивное ушу предусматривает выполнение индивидуальных формальных комплексов – тао и групповых упражнений (в парах и втроем).

Таолу, в свою очередь, подразделяются на упражнения с предметами, например мечом и на упражнения без предмета. Групповые упражнения выполняются с различными предметами и имитируют схватку двух соперников или одного спортсмена с двумя соперниками (дуйлянь).

Таолу – комплексы упражнений без предметов подобны вольным упражнениям спортивной гимнастики. Залогом успешного выполнения тао служит четкий ритм, чувство дистанции, времени, правильного дыхания и правильное распределение энергии. Если вообще занятия ушу представляют собой способ самопознания, физического и духовного восхождения, то тао – наиболее эффективный и доступный способ активной медитации и самосовершенствования, надежное средство физической и психической саморегуляции, и мобилизации всех внешних и внутренних сил, формирует состояние готовности тела и духа к борьбе, регулирует психическую деятельность, снимают стрессы, мобилизует волю. К тому же тао содержит огромный запас военно-прикладного знания. При их выполнении прорабатывается каждый мускул и каждый нерв, обновляется запас энергии в организме. Тао – это просто вид двигательной активности, который можно выполнять в считанные минуты, в любом возрасте, в любую погоду, в любом помещении, в любой одежде, со снарядами или без них, в одиночку, с партнером или в большом коллективе. Старые мастера учат: «Человек выполняет тао, тао делает человека здоровым, выносливым, ловким и сильным».

Таким образом, используя в системе физкультурно-оздоровительной работы в вузе элементы спортивного единоборства – ушу, можно так организовать процесс физического воспитания студентов, что будет обеспечена возможность эффективного формирования умений и навыков валеологической деятельности.

Библиографический список

1. Развитие инновационных процессов в организации физического воспитания детей и молодежи: Сб. статей. – Чебоксары: Изд-во ЧГУ, 1998.

А.Р. Агафонов

БОЕВЫЕ ИСКУССТВА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ЮНОШЕЙ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Профессиональная деятельность современных педагогов отличается интенсивностью, частотой ситуаций, порождающих стрессы, необходимостью систематически восстанавливаться после сильных эмоциональных переживаний. Регулярность стресса в профессионально-педагогической деятельности создает высокие риски формирования синдрома хронической усталости. Современный учитель нуждается в том, чтобы быть подготовленным к работе со своими психологическими состояниями. Как показывают исследования И.В.Зуба и В.Н. Чебаковой, значительные возможности в подготовке к психофизиологической саморегуляции учащихся имеют восточные оздоровительные системы и боевые искусства.

Анализ учебной и научной литературы позволяет констатировать, что под боевыми искусствами понимают *различные системы единоборств и самозащиты преимущественно восточно-азиатского происхождения, которые развивались главным образом как средства ведения рукопашного поединка.* В настоящее время «боевые искусства» практикуются во многих странах мира в основном в виде спортивных упражнений, ставящих своей целью физическое и духовное совершенствование. Опираясь на работы Санг Х. Кима, можно утверждать, что боевые искусства, культивирующие самоконтроль воина во время поединка, обладают значительными возможностями для подготовки человека к психофизиологической саморегуляции.

Одной из самых известных является практика боевого искусства ушу. Ушу как вид спорта, спортивно-боевое единоборство изучали Т.Ж. - Абовян, М.С. Лапшин, С.Ф. Лейкин, А. Френкель, Е.В. Чувалов, использование элементов гимнастики ушу в физическом воспитании различных категорий учащихся исследовали Алтанчулуу, О.А. Куликова, Ш.Ю. Шихшабеков. Алтанчулуу отмечает, что эффективность психофизического тренинга ушу базируется на методиках цигун: повышение биоэнергетического потенциала организма человека в процессе практики цзибэньгун происходит благодаря сочетанию техники медитации, дыхания и движения. А.В. Менхина и Ю.В. Менхина – так описывают соревнования в ушу: соревнования разделяются на индивидуальные, в парах и тройках. Групповые упражнения напоминают виды единоборств или схватку с соперником, а основу их составляют приемы нападения и защиты. Зрительно такие поединки воспринимаются как серии быстрых и точных телодвижений с короткой остановкой между сериями в той или иной позе, глубокие выпады и приседания чередуются с движениями ударного и махо-вого характера.

Одной из известных техник боевых искусств является Джун Ри Тае Квон До, философия которой гласит, что:

– сложности в достижении человеком счастья обусловлены тем, что люди не любят друг друга и не умеют управлять своими эмоциями;

– умениям управления эмоциями учат боевые искусства;

– благодаря тренировкам человек достигает душевного равновесия, становится честным и начинает уважать и любить других, а, следовательно, становится счастливым.

Программа занятий включает в себя: изучение техники Джун Ри Тае Квон До, основы самообороны, основы акробатики, спарринги, разбивание предметов, Кардио – Тае Квон До. По мнению Х. Ким. Санга, в результате занятий боевыми искусствами у человека совершается ряд функциональных изменений:

– физические: гибкость, ловкость, внимательность, выносливость, координацию, точность и сила;

– психологические: уверенность, самооценку, убежденность и веру в успех.

Можно констатировать, что использование боевых искусств в профессионально-педагогической подготовке будущих учителей позволяет

© А.Р. Агафонов, 2008

опираться на приемлемые с точки зрения половозрастных эталонов формы физические активности, а с другой стороны поддерживать мужественность у юношей - будущих педагогов.

В ходе исследованиями были выявлены следующие ***функции*** *использования боевых искусств в профессионально-педагогической подготовке будущих учителей*:

– подготовка будущих учителей к психофизиологической саморегуляции;

– общефизическое укрепление и оздоровление, связано для студентов с эффектом мотивированных занятий физической культурой;

– дополнительная профессиональная подготовка к осуществлению физического воспитания (показывает, что будущие учителя занимаясь на занятиях по физическому воспитанию боевыми искусствами получает дополнительную подготовку, которую он может использовать в своей работе в общеобразовательной школе; особенно актуально такая дополнительная подготовка для учителя малочисленной сельской школы);

– включение в престижную сферу молодежного досуга (выражается в возможности того обстоятельства, что занятия боевыми искусствами станет важной составляющей свободного времени студентов);

– поддержка гендерной идентичности юношей – будущих учителей (обусловлена тем, что в опытно-экспериментальной работе принимали участие только юноши – студенты педагогических специальностей).

Целесообразность использования боевых искусств в профессионально-педагогической подготовке будущих учителей вытекает из государственных документов. Как показал анализ Государственного образовательного стандарта по подготовке будущих учителей, в настоящее время учебная дисциплина «физическая культура» (ГСЭ.Ф.02) для студентов высших педагогических учебных заведений включает в качестве обязательного минимума ряд дидактических единиц:

– физическая культура личности;

– особенности использования средств физической культуры для оптимизации работоспособности;

– индивидуальный выбор видов спорта или систем физических упражнений;

– профессионально-прикладная физическая подготовка студентов.

Как показало наше эмпирическое исследование эффективное использование боевых искусств в профессионально-педагогической подготовке будущих учителей предполагает реализацию следующих ***принципов***:

– социального закаливания будущих учителей в процессе физического воспитания;

– педагогического сопровождения самосовершенствования себя студентами в сфере саморегуляции;

– управляемости психологических состояний двигательным режимом, интенсивностью и характером осуществляемых действий;

– авторитета преподавателя физической культуры.

М.И. Рожков трактует *социальное закаливание* как «включение воспитанников в ситуации, которые требуют волевого усилия для преодоления негативного воздействия, выработки определенных способов этого преодоления, адекватных индивидуальным особенностям человека, выработки социального иммунитета, стрессоустойчивости, рефлексивной позиции».

Педагогическое сопровождение работы студентов над собой в сфере саморегуляции (О.С. - Газман, О.С. Гребенюк, О.В. Миновская, М.И. - Рожков) предполагает предоставление ребенку в открытом актуализирующем диалоге набора средств для решения задач самосовершенствования. Важной чертой педагогического сопровождения является поддержание искренности в отношениях педагога и студента обеспечение атмосферы доверия. Определенность смысла различных ситуаций педагогического взаимодействия позволяет будущему учителю осознанно вступать в общение с преподавателем. Диалогичность, основанная на взаимном уважении и равноправных позициях преподавателя и студента, обеспечивает будущему учителю возможность рефлексии полученного опыта.

Общепризнанна детерминация, когда сильное эмоциональное переживание психофизиологически проявляется в потении, дрожании рук, в рассогласованности движений. В практике спортивной тренировки вектор использования следующий: воздействие на эмоциональное состояние направленор на обеспечение правильности выполнения физических действий и таким образом достижение спортивной победы. Основываясь на подходах Б.А. Вяткина, можно утверждать, что *управление внешним поведением, контроль за движениями рук и ног приводит в со-*

ответствие и эмоциональное состояние человека.

В трактовке *авторитета преподавателя физической культуры* представляется адекватным основываться на идее «парадигме педагогики авторитета» (Г.Б. Корнетов) – «явное признание за воспитателем права определять цели воспитания и обучения, а также пути, способы и средства для достижения этих целей».

В процессе исследования были выявлены педагогические условия использования боевых искусств в профессионально-педагогической подготовке будущих учителей:

– комплекс физических упражнений, тренирующих точностные движения как алгоритм психофизической саморегуляции;

– вариативность учебно-тренировочных поединков, вызывающих у студентов сильные эмоциональные переживания и необходимость их преодолевать;

– психотехники, построенные на основе гуманистической философии боевых искусств и включающие рефлексию.

Успешность использования боевых искусств в профессионально-педагогической подготовке будущих учителей обусловлена использованием в процессе физического воспитания комплекса физических упражнений, *тренирующих точностные движения*. При понимании точностных движений мы опирались на трактовку точности как двигательно-координационное качества, обеспечивающего наиболее полное соответствие двигательного действия его пространственным, временным и силовым параметрам в зависимости от конкретной ситуации и условий (Д.Б. Юшкевич, В.И. Лях, О.Б. Немцев, Л.Д. Назаренко). Подтверждением правомерности данного положения выступает разработка С.А. Нагорных и О.В. Ромашиным теоретических основ антистрессовой пластической гимнастики.

Такое педагогическое условие как *вариативность учебно-тренировочных поединков, вызывающих у студентов сильные эмоциональные переживания и необходимость их преодолевать предполагает*:

– при организации поединка против одного или нескольких противников, соперники подбираются с неодинаковой квалификацией и с различной манерой ведения поединка;

– преподаватель использует методы словесного воздействия, основанные на индивидуальном подходе, учитывает особенности каждого студента, с целью его морального стимулирования;

– создание ситуации по уровню сложности превышающей привычную оценку имеющихся возможностей, снимается субъективная значимость и субъективная ответственность за проигрыш и происходит мобилизация в поединке всех имеющихся физических ресурсов. Тренировочный процесс построен в логике усложнения упражнений и в сочетании новизной, преподаватель в организации процесса – конструирует ситуации исходя из индивидуально-психологических особенностей участника, ориентируясь на ситуацию преодоления привычной оценки собственных возможностей. При этом контроль безопасности сочетается с фактическим требованием продемонстрировать возможности.

Методика использования боевых искусств в подготовки будущих учителей разрабатывалась в 1996-1999 гг. в рамках деятельности спортивной секции. Организация работы предполагала пять занятий в неделю с 6-30 до 8-00 утра, группы в составе 10-12 студентов. Занятия проводились точно по программе Джун ри до (по материалам видео и аудио кассетам). В 1999-2001 гг. к программе были добавлены приемы базовой техники карате стиля сетокан, кихон (выполнение ударной базовой техники в стойке без передвижений), тактика ведения поединка с приемами карате сетокан и таеквондо Джуна ри. Постепенно в программу проведения тренировок стали добавляться элементы базовой техники других стилей боевых искусств. Техника передвижений карате, айкидо, ушу. Знакомство с базовой техникой новых стилей не противоречило достижениям поставленных задач в обучении, но потребовало более тщательного изучения вопросов тактики ведения поединка, а также целесообразности использования большинства приемов боевых искусств. В процессе изучения этой проблемы был пересмотрен ряд положений по использованию приемов боевых искусств в поединке. Часть приемов оказалась неэффективна в применении в спарринге с одним противником, но весьма целесообразна в спарринге с несколькими противниками. После критического анализа ряд методик обучения приемам самообороны был признан нецелесообразным в дальнейшем обучении. В процессе исследования была пересмотрена методика подготовки к ведению контактного боя с одним и

более противником. Тактика ведения боя также потребовала корректировки в соответствии с постановкой задачи боя не по спортивным правилам, а с прикладной направленностью. Сегодня методика включает повседневность тренировок и событийность учебно-тренировочных поединков. Структура повседневности тренировок состоит из годового цикла и типичной формы проведения единичной тренировки. Единичная тренировка включает разминку, основную – содержательную часть и заключительную часть.

Разминка состоит из упражнений в следующей последовательности:

– суставная разминка (потягивание, потряхивание);

– джунри аэробика (комплекс аэробных упражнений и элементов базовой техники стиля под музыку с точным соблюдением ритма);

– комплекс дыхательных упражнений (под счет с соблюдением ритма с медитацией);

– комплекс упражнений на растяжение и расслабление (выполнение асан хатха-йоги с ритмичным дыханием по счету и в строгой последовательности).

В ***основной части*** занятия используются: комплекс шести приемов базовой техники с заданным темпом выполнения; выполнение двенадцати базовых позиций и двенадцати базовых движений; выполнение упражнений на баланс с проведением ударов ногами; комплексы формальных упражнений (дисциплина, камза, джаюмини, год блэс Америка, чосонг, джастис, пийс); комбинации ударной техники; контактные и бесконтактные ритмические поединки; шесть комбинаций атаки и защиты в паре; семь комбинаций атаки и контратаки в паре; десять приемов самообороны.

Заключительная часть состоит из: комплекса восстановления дыхания; упражнения самомассажа. В индивидуальном исполнении также требовалась медитация в дыхательных техниках: «тенджен», «ибуки» (замедленный выдох с напряжением сопровождающий движение или удар), «ногаре» (сильный вдох и принудительный выдох с целью быстро восстановить дыхание, например, после пропущенного удара). В данных техниках применение медитации приводит к лучшему осознанию и контролированию происходящих процессов. В целом было отмечено, что концентрация на выполнении любой деятельности и активной (двигательной) и пассивной (покой, расслабление) приводит к совершенствованию точностных движений, осознанию физиологических и психологических процессов и, следовательно, способности к саморегуляции и самоконтролю. Учебно-тренировочный поединок представляет собой борьбу двух и более соперников по правилам спортивных состязаний.

Результаты многолетней опытно-экспериментальной работы подтвердили справедливость гипотезы исследования о целесообразности использования боевых искусств в профессионально-педагогической подготовки юношей – будущих учителей.

И.В. Перелыгина

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ИССЛЕДОВАНИИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА: ЕДИНСТВО ОНТОЛОГИЧЕСКОГО И МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ

В статье отражены результаты исследования основных тенденций и перспектив изучения ценностно-смысловой сферы личности, представлена модель системы ценностных ориентаций, ставится проблема интеграции онтологического и методологического подходов к исследованию ценностно-смысловой реальности человека.

Проблема исследования ценностно-смысловой сферы личности: системы ценностных ориентаций и личностных смыслов, а также их взаимосвязи – относится к разряду молодых и недостаточно изученных в психологической науке. Исследования смысловой сферы человека встречаются значительно реже работ, посвященных анализу ценностных ориентаций личности, причем их конкретизация приходится на период последних 10-15 лет [6]. В это же время начинается постановка и разработка вопроса о единстве ценностей и смыслов в пространстве ценностно-смысловой сферы личности.

В настоящее время проблема изучения ценностно-смысловой реальности приобретает все более комплексный характер, являясь предметом различных социальных дисциплин, и представляет собой важную область исследований, расположенную на стыке различных отраслей знания о человеке – философии, социологии, психологии, педагогики.

Мы выделяем следующие задачи исследования ценностно-смысловой реальности, требующие решения в современной науке:

1) необходимо выделение тенденций и перспектив в исследовании ценностно-смысловой сферы личности как интегративной, объединяющей субъективные ценности и смыслы;

2) необходима разработка модели взаимосвязи ценностей и смыслов в структуре субъективного мира личности, системы ценностно-смысловой реальности;

3) на основании решения вышеобозначенных задач важно определить базовые подходы к проблеме развития ценностно-смысловой сферы человека. Целью своей работы мы определяем реализацию выделенных задач.

Не смотря на долгий исторический путь разведенного, часто параллельного осмысления категорий ценностей и смыслов, в современной науке наблюдается тождественность тенденций в их изучении:

В исследованиях конца XX – начала XXI вв. делается упор на методологические аспекты ценностно-смысловой реальности и ее развития. Это касается как трактовок базовых понятий в данной сфере, так и понимания их характеристик, особенностей развития и формирования (Д.А. Леонтьев, Ф.Е. Василюк, М.Р. Гинзбург и др.) [2; 3; 4; 6; 7]. В частности это проявляется в отрицании научной обоснованности, признании абстрактности и метафизичности фиксации типологии личности на наличии каких-либо доминирующих ценностей или их групп. Хотя надо признать, что на практике, в прикладных исследованиях данная тенденция до сих пор сохраняется.

В понимании сущности ценностей и смыслов отмечается следующее единство взглядов. И та, и другая реальность рассматриваются на стыке мотивационной сферы личности и мировоззренческих структур сознания, проявляясь, с одной стороны, как специфические образования внутреннего мира личности, определяющие своеобразие ее взглядов на мир и свое место в нем. А с другой стороны, детерминируя жизнь и деятельность, преобразовательную и преображающую действительность активность личности через ее мотивационные механизмы [10].

© И.В. Перелыгина, 2008

Отход исследований от онтологизации ценностно-смысловой сферы личности в традиционном понимании вовсе не отрицает наличия четких характеристик данной реальности, более того в теоретических и практических разработках отмечается:

– дифференциация и одновременная генерализация типологий ценностей по предмету, объекту или содержанию объектов, на которые направлено ценностное отношение. Ярче всего данная тенденция прослеживается в работе И.Г. Сенина, в разработанной им методике «Опросник терминальных ценностей» (OTeIQ) [9];

– введение в научный дискурс ориентиров ценностно-смыслового развития в виде фиксации духовных, нравственных оснований и перспектив развития человеческого бытия (Б.С. Братусь) [1]. Таким образом, находит свое развитие в науке идея уровня ценностно-смыслового развития как качественной характеристики системы ценностей и смыслов, связанной с уровнем развития личности, истоки которой мы связываем с работами А. Маслоу [8].

В современной психологии продолжает развитие и находит свою конкретизацию идея развития ценностей, их динамики. В работах исследователей можно выделить следующие смысловые направления ее развития:

1. Развитие системы ценностных ориентаций личности идет по пути личностного присвоения ценностей субъектом, т.е. через повышение степени осознанности, осмысленности, рефлексивной проработанности системы ценностей. Собственно, как только в исследованиях речь заходит о степени осознанности и осмысленности системы ценностных ориентаций, исследователи говорят о единстве ценностно-смысловой сферы личности. Развитие по данному пути ведет к усложнению иерархии и соподчиненности ценностно-смысловой реальности, с одной стороны, а с другой, к упрощению понимания мира за счет четкой фиксации приоритетов и понимания второстепенности некоторых субъективных отношений.

2. Второй аспект ценностно-смыслового развития связан с субъективацией, повышением субъектной представленности системы ценностей и смыслов. В различных исследованиях данная позиция представлена в следующих ипостасях. В деятельностном подходе, идущем от А.Н. - Леонтьева, – через обозначение необходимости деятельностного воплощения ценностей и смыслов [5]. Через сопряжение системы ценностей с образом жизни, жизненными сферами и целями личности в концепциях М. Рокича, И.Г. Сенина [9]. Через связь понятия смысла с временной перспективой и смысловым будущим человека (Ф.Е-. Василюк, М.Р. Гинзбург) [2; 3; 4].

Так, Ф.Е. Василюк обозначает следующую эволюцию системы ценностей личности. Первоначально они существуют только в виде эмоциональных реакций на их утверждение или нарушение. Впоследствии ценности последовательно приобретают форму "знаемых" мотивов, мотивов смыслообразующих, и, наконец, одновременно смыслообразующих и реально действующих. При этом смысл рассматривается им как пограничное образование, в котором сходятся сознание и бытие, идеальное и реальное, жизненные ценности и возможности их реализации [2].

В этом отношении, на наш взгляд, целесообразна разработка понятия «ценностно-смысловые установки» как устойчивые субъективные отношения к разным сторонам реального бытия, которые преломляются в деятельности и определяют ее характер, позиционность субъекта, образ его жизни.

В рамках реализации задачи по разработке модели системы ценностно-смысловой реальности рассмотрим понятие «ценностно-смысловые установки» и его связь с другими категориями субъективного мира личности, в частности с понятиями «ценности», «ценностные ориентации» и «личностные смыслы».

Обозначенные психологические феномены являются характеристиками и структурными элементами внутреннего мира человека. Внутренний мир при этом понимается как субъективная реальность субъекта, система отношений человека к себе и к миру. Соответственно, в качестве структурных элементов внутреннего мира можно выделить отдельные отношения человека к сферам жизни и к себе. Такой подход к рассмотрению субъективной реальности человека: представление структуры внутреннего мира личности с точки зрения дифференциации субъективных отношений по сферам реального бытия - даст возможность более дифференцированного описания внутреннего мира личности, его смысловых образований.

Когда речь заходит о степени личностной значимости отдельных отношений человека к себе и

миру, к сферам жизни, используются понятия «ценности» и «ценностные ориентации». Как мы отмечали ранее, в отечественной психологии существует две позиции по вопросу соотношения выделенных понятий:

а) Ценности рассматриваются как объективно существующие предметы, события, идеи, свойства материальных и духовных продуктов и т.д., в сущности которых заключается атрибут ценности и которые существуют независимо от субъективных оценок людей. При этом ценностные ориентации – субъективная форма жизни ценностей, переживание человеком субъективной значимости для него объективных по природе ценностей.

б) Ценности в смысле значимости (конкретной ценности или системы ценностей) для индивида, с этой позиции они рассматриваются как отдельные элементы системы ценностных ориентаций личности [10].

В своем исследовании мы придерживаемся второй позиции по вопросу соотношения понятий «ценности» и «ценностные ориентации», т.е. рассматриваем понятие ценностей с субъективной точки зрения - как отдельный элемент системы ценностных ориентаций человека. При этом сама система ценностных ориентаций личности понимается нами как совокупность находящихся в различной иерархической взаимосвязи и взаимозависимости субъективных переживаний и представлений о жизненно важном и жизненно значимом для субъекта.

Субъективные отношения, входящие в систему ценностных ориентаций личности, различаются по степени интенсивности, присвоенности смысловых образований, по степени субъектной наполненности, связи с деятельностью. С этой позиции в системе ценностных ориентаций личности можно выделить:

1. Ситуативные, неустойчивые смысловые содержания, характеризующиеся эпизодичностью, зависимостью от внешних обстоятельств.

2. Устойчивые, личностно присвоенные смысловые содержания, вплетенные в общую структуру смысловой сферы и занявшие в ней определенное место, но не всегда осознанные. По словам Ф.Е. Василюка, последние проявляются в виде эмоциональных реакций на их утверждение или нарушение [2].

3. Личностные ценности – осознанные и принятые человеком наиболее общие генерализованные смыслы его жизни. Система личностных ценностей представляет собой ценностно-смысловые ориентации личности и отличается от других смысловых образований степенью осознанности, присвоенности, осмысленности субъектом. По типологии Ф.Е. Василюка, это мировоззренческий уровень ценностных ориентаций, который занимают смыслообразующие, знаемые, осознаваемые субъектом мотивы. Однако, последние не всегда выводятся субъектом на уровень воплощения в деятельности и жизнедеятельности [2].

4. Ценностно-смысловые установки – смыслообразующие, осознаваемые субъектом реально действующие, проявляющиеся в деятельности мотивы.

Формирование системы личностных ценностей (мировоззрения) происходит в процессе осмысления индивидуального бытия, т.е. построения своей индивидуальной системы жизненных ценностей и целей, осознанного выстраивания иерархии жизненных ценностей и целей. Соответственно, осмысленность жизни выступает характеристикой ценностно-смыслового ядра личности и говорит о степени осознанности иерархии жизненных ценностей и целей.

Ценностно-смысловые установки, с этой позиции, – устойчивые субъективные отношения к разным сторонам реального бытия, которые преломляются в деятельности и определяют ее характер, позиционность субъекта, образ его жизни. Это смысловое образование предготовности к действию, самовоплощению. По сути, данное понятие отражает результат мыслительной деятельности (осмысления) по отношению к ценностям как категории «жизненно важного» по переводу их в разряд действующих, реализующихся принципов. Ценностно-смысловая установка формируется как обретение способностей к воплощению ценностей в реальной, живой деятельности, отражает личную сопричастность субъекта определенной ценности, движение от ценностей через смыслы к деятельности.

Схематично систему ценностных ориентаций личности можно представить как совокупность находящихся в различной иерархической взаимосвязи и взаимозависимости субъективных переживаний и представлений о жизненно важном и жизненно значимом для субъекта, различающихся по степени осмысленности, осознанности их содержания и характеру проявления в деятельности человека (рис. 1).

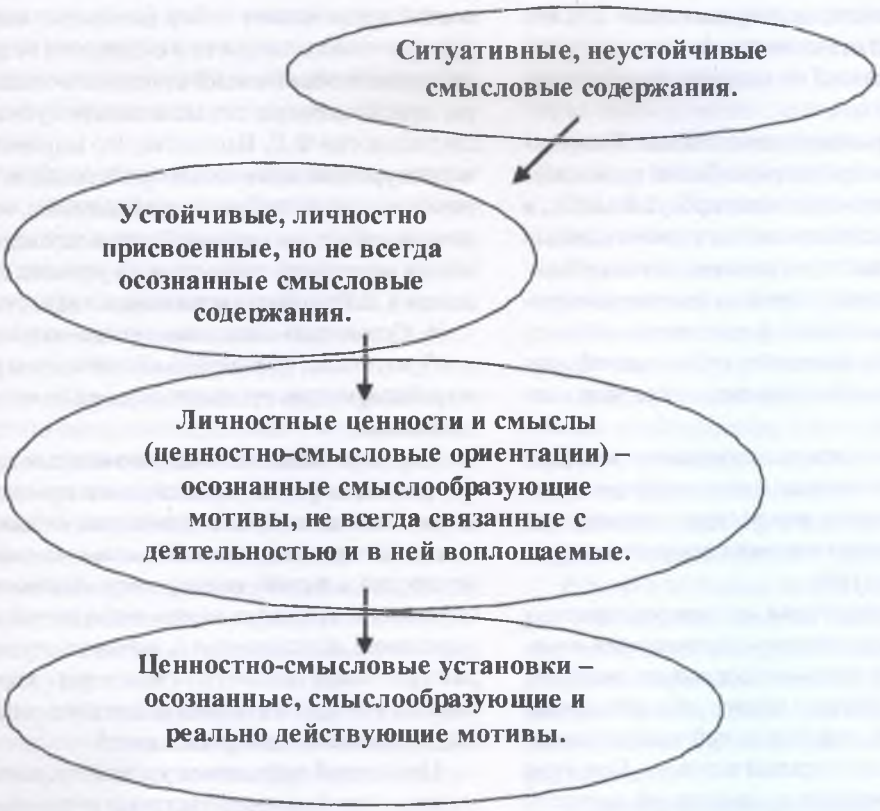


Рис.1 Система ценностных ориентаций личности

Переход от одного уровня системы ценностных ориентаций к другому осуществляется за счет деятельности осмысления, осмысливания – вычленения личностного смысла (через соотнесение деятельностного бытия и идеального плана жизни), различной степени полноты и целостности, и последующего перевода осознаваемых мотивов в разряд деятельностной состоятельности за счет включения в работу навыков организации деятельности.

Из приведенной схемы с очевидностью следуют два аспекта сущности ценностно-смысловых установок:

1. Онтологическая характеристика: качество ценностно-смысловых установок, их содержание, отражающее ответ человека на следующие вопросы: Что важно, принципиально для человека? На каких позициях он стоит?

В предельном смысле данная характеристика измеряется личной сопричастностью человека духовности, связана с его субъективным движением в духовно-нравственном направлении.

2. Организационно-деятельностная характеристика ценностно-смысловых установок отражается в:

а) степени осмысленности, осознанности (личностной ясности) ценностно-смысловых установок. Ценностно-смысловое развитие состоит в том, чтобы ценностные ориентации были лично переведены субъектом в собственную ценностно-смысловую установку.

б) субъектной наполненности ценностно-смысловых установок, их деятельностной состоятельности, способности субъекта к воплощению собственного ценностного понимания бытия в реальную жизнь. В самой постановке проблемы ценностно-смысловых установок отражается единство онтологического и организационно-де-

ятельностного аспектов, – что, на наш взгляд, должно учитываться в процессе исследования и формирования описываемой реальности.

Что касается проблемы генезиса, происхождения ценностно-смысловой сферы, то в современном мире происходит изменение и самой постановки вопроса и характера ответов на него. На смену бытовавшему долгое время на исторической научной арене вопросу о соотношении степени влияния на личность и ее ценностно-смысловой статус субъективных или объективных факторов пришло следующее понимание. Генезис индивидуального ценностно-смыслового бытия связан с социальной детерминированностью личности живой, наличной социальной общностью, в которую она погружена, и которая является непосредственным пространством ее проживания (начало данной позиции можно отследить в работах Я. Смендслонда, Р. Харре и других направлениях исследования смысла, появившихся в 70-х гг. XX века) [7]. В связи с этим долгое противопоставление личностного и общественного трансформировалось в рассмотрение вопроса о конкретных условиях развития и формирования ценностно-смысловой сферы личности.

Итак, на основе анализа теоретических разработок вопроса ценностно-смыслового развития можно сделать следующее заключение: в исследованиях ценностно-смысловой реальности последнего времени делается упор на методологические аспекты данной реальности и ее развития, что касается как трактовок базовых понятий в данной сфере, так и понимания их характеристик, особенностей развития и формирования. Однако, не смотря на очевидный теоретический прорыв в исследованиях ценностно-смысловой сферы и преимущественную ориентацию данных исследований на методологический подход к ценностно-смысловой реальности, в современной психолого-педагогической, образовательной практике продолжает доминировать онтологический подход. При этом ценностно-смысловая реальность лишается динамичности, диалектичности, рассматривается как застывшая в собственном состоянии.

Большинство существующих диагностических методик исследования терминальных и инструментальных ценностей построено на основаниях онтологического подхода. В значительном количестве научных исследований по данной проблематике, в основном, речь идет о ценностных ориентациях личности, а вопрос о том, как ценностные категории перекладываются на конкретную деятельность, на план жизни, на ее фактуру, т.е. вопрос, связанный с ценностно-смысловой детерминацией проектирования субъектом индивидуального жизненного пути, нуждается в конкретизации и поиске ответа.

По нашему мнению, на данном этапе развития науки и практики необходимо ставить и искать решения вопроса об интеграции онтологического и методологического направлений в ценностно-смысловом становлении личности.

Библиографический список:

1. *Братусь Б.С.* Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988.
2. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М., 1984. – 200 с.
3. *Гинзбург М.Р.* Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии, 1988. – №2.
4. *Гинзбург М.Р.* Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии, 1994. – №3.
5. *Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность. – М., 1975. – 304 с.
6. *Леонтьев Д.А.* Возвращение к человеку // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М., 1997. С. 3–18.
7. *Леонтьев Д.А.* Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал, т. 21, 2000. – № 1, С. 15–25.
8. *Маслоу А.* Самоактуализация // Психология личности. Тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырея. – М., 1982. – С. 108–118.
9. *Сенин И.Г.* Опросник терминальных ценностей. - НПЦ «Психодиагностика», Фонд гражданских инициатив «Содействие», Ярославль, 1991.
10. *Шерковин Ю.А.* Проблема ценностных ориентаций и массовые информационные процессы // Психол. журн. – 1982. – т. 3. – № 5. – С. 135–145.

А.М. Кондратьева

ДИНАМИКА МОТИВАЦИИ ЛИЧНОСТИ НАПРАВЛЕННОЙ НА РАЗЛИЧНЫЕ СФЕРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ

В статье рассматриваются особенности мотивационных компонентов личности, направленной на различные сферы профессиональной карьеры. Исследуется мотивационное ядро карьерной ориентации молодых людей, избравших два направления профессионального образования: физкультурно-спортивного (ВПО) и медицинского (СПО).

Закономерное усложнение и изменчивость современного мира, все в большей степени обусловливают запрос общества на специалиста разнонаправленного профессионального профиля. Под разнонаправленностью профессионального образования мы понимаем процесс получения профессионального образования субъектом одновременно по двум или нескольким специальностям разного направления. В проведенном исследовании таковыми являются: физическая культура и спорт, с одной стороны, и медицина – с другой.

Динамика рынка труда, с реальностью которой столкнулось российское общество, снижающая востребованность одних профессий и повышающая спрос на другие, сформировала потребность в предоставлении услуг дополнительного профессионального образования. Исследователями феноменологии становления человека как субъекта профессиональной деятельности отмечается, что потребность в дополнительном образовании тем выше, чем более интенсивно изменяется содержание профессионального труда и уровень требований к специалистам [3, с. 5]. Профессиональное развитие личности – это формирование у человека возможностей (прежде всего способностей) и мотивов, оптимально соответствующих требованиям деятельности, ее целям, содержанию и условиям реализации [1,с. 144]. Таким образом, важнейшим в профессиональном образовании является формирование личности будущего специалиста [4, с. 269]. Следует отметить, что наблюдается повышение интереса к подготовке специалистов в сфере физической культуры и спорта [4, с. 11]. В то же время актуализируется проблема профессионального становления субъекта медицинского труда, что подтверждается реализацией концепции непрерывного медицинского образования [6, с. 15].

Данный эпизод исследования рассматривает динамику мотивационных компонентов личности в ее профессиональных предпочтениях, при этом предполагается, что специфика мотивационного ядра заключается как в собственно предпочтениях, так и в их однородности и дифференцированности. Для проверки гипотезы была сформирована выборка испытуемых, составившая 223 респондента. Все участники исследования являются студентами Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма (КГУФКСТ), факультета спорта, при этом 91 из них одновременно получают среднее профессиональное образование по специальности «Сестринское дело» в Краснодарском медицинском специализированном колледже при КГУФКСТ, учрежденном в 1997 году. Таким образом, испытуемые были разделены на две выборки: 91человек (n_1) и 132 человека (n_2). Методическим обеспечением исследования послужила известная концепция профессионального выбора Дж. Холланда. В соответствии с ней большинство людей могут быть отнесены к одному из 6-ти профессионально–личностных типов: «реалистическому» (Р-тип), «исследовательскому» (И-тип), «артистическому» (А-тип), «социальному» (С-тип), «предпринимательскому» (П-тип) и «конвенциальному» (К-тип). Каждый тип характеризуется своими психологическими особенностями. Человек может быть отнесен к определенному типу или охарактеризован через комбинацию нескольких типологических особенностей. Существует также и 6 видов окружения, в которых действует личность: реалистическое, исследовательское, артистическое, социальное, предпринимательское и конвенциальное. Одной из важнейших составных частей окружения являет-

© А.М. Кондратьева, 2008

ся профессия человека, его профессиональная деятельность. Профессии также могут быть расклассифицированы по наличию в них элементов 6-ти типов. По результатам тестирования определяется трехбуквенный код испытуемого. Он показывает, в какой степени его профессиональные предпочтения (ПП) соответствуют каждому из шести личностных типов, определяемых Дж. Холландом. Полученный код используется для определения соответствия профессиональной деятельности (окружения) испытуемого особенностям его личности. Взаимоотношения между шестью выделенными типами описывается, согласно теории Дж. Холланда, гексагоном – шестиугольником, на вершинах которого расположены типы личности в определенном порядке: Р-И-А-С-П-К. Шестиугольник позволяет определить дополнительные качества: однородность, дифференцированность и конгруэнтность ПП личности. Поскольку в нашем исследовании проведен анализ первых двух, остановимся на их интерпретации Дж. - Холландом. Эти понятия трактуются следующим образом. Однородность показывает, что одни типы более схожи друг с другом, другие – менее. Выделяются три уровня однородности: высокий, средний, низкий. Дифференцированность: как утверждает Дж. Холланд, некоторые личности или окружения демонстрируют большую принадлежность к одному и меньшую к другому. Степень дифференцированности личности есть показатель значимости, которую имеет в интересах человека избранная профессиональная деятельность [2].

Анализ экспериментальных данных позволил выделить типологические особенности профессиональных предпочтений будущих специалистов физкультурно-спортивного профиля. Первое место в структуре ПП обеих выборок занимает «артистический» тип (таблица 1).

Таблица 1

Сравнительные данные типов профессиональных предпочтений в обследованных выборках в % (N=223)

типы пп	места в коде						в целом (f=273)	
	1-е		2-е		3-е			
	n_1	n_2	n_1	n_2	n_1	n_2	n_1	n_2
Р-тип	7,6	6,1	7,7	9,1	5,5	9,1	6,9	8,2
И-тип	**17,5**	**21,2**	30,8	9,1	13,2	18,2	**20,5**	16,2
А-тип	**29,6**	**28,8**	13,2	17,4	15,4	17,4	**19,5**	**21,2**
С-тип	**24,1**	14,4	22,1	33,4	30,8	24,2	**25,6**	**23,9**
П-тип	**17,5**	**26,5**	14,2	21,2	18,6	9,1	16,9	**18,9**
К-тип	3,7	3,0	12,0	9,8	16,5	22,0	10,6	11,6
всего	100	100	100	100	100	100	100	100

Так, среди студентов, получающих второе профессиональное образование среднего уровня, данный тип занимает первое место в коде у 29,6% (27 чел.) опрошенных, а среди студентов второй группы – у 28,8% (38 чел.). Полученные результаты позволяют говорить о том, что предпочтения «артистического» типа можно рассматривать как инвариантные, поскольку различий в количестве выделенных в обеих группах предпочтениях А-типу нет (при ф*=0,132; p>0,05).

Рассмотрим особенности профессиональных предпочтений студентов разнонаправленного образования (выборка n_1). В данной группе респондентов второе место занимают предпочтения «социального» типа (24,1%, т.е.22 чел.). У студентов, получающих монопрофильное образование (выборка n_2), социально-ориентированная направленность отражена только в 14,4% наблюдений (19 чел.). При ф*=1,84; p>0,03 можно говорить о достоверном преобладании данного типа ПП у респондентов первой выборки. Полученный результат созвучен с данными, представленными в исследованиях Б.А. Ясько, где отмечается, что медицинские учреждения – это предпочитаемое социальное окружение для медицинских работников, а все виды хобби связаны с профессиональным общением, особенно интерактивной его стороной [5, с. 143].

У студентов, получающих параллельное медицинское образование среднего уровня (СПО), третье место в коде разделяют предпочтения «исследовательского» и «предпринимательского» типов. Они имеют равнозначное количество выборов по 17,5%. У студентов, получающих монопрофессиональное образование, П-тип занимает второе место в совокупности ПП (26,5%), т.е. являются достоверно более значимым для субъекта (при ф* =1,61; р >0,05).

«Исследовательский» тип у респондентов этой группы обнаружен в 21,2% (28 выборов) наблюдений. Сравнение показывает, что в долях выраженности ПП И-типа в обследованных группах (n_1; n_2) значимых различий нет (при ф* =0,68; р>0,05). Это наблюдение дает основание рассматривать «исследовательские» профессионально-личностные предпочтения как инвариантные типологические характеристики студента ВУЗа физкультурно-спортивного профиля.

При анализе индивидуальных кодов было выявлено преобладание высокого уровня однородности ПП в каждой выборке (таблица 2). Однако, среди студентов разнонаправленного профессионального образования высокий уровень однородности достоверно выше, чем у студентов мононаправленного профессионального образования (при ф* =1,59; pd"0,05). Так, в группе студентов, получающих второе параллельное профессиональное образование среднего уровня, высокой степенью выраженности данного критерия обладают 61,5% (56 чел.) респондентов, имеющие такие сочетания типов, как: «АСП» (12 чел); «ПСА» (9 чел); «АИС» (14 чел.); «САП» (11чел); «ИСА» (10 чел). А в группе студентов, получающих образование только спортивного профиля, этот же показатель был обнаружен у 50,8% (67 чел.) участников обследования, обладающих следующими кодами: «АСК» (10 чел.); «ИАС» (4 чел.); «ПСК» (5 чел.); «СПИ» (14 чел.); «АСК» (10 чел.) «ПСА» (8 чел.) «АИС» (8чел.) и «ПКС» (8 чел.). В то же время, средний уровень ПП более выражен среди студентов, не получающих разнонаправленное профессиональное образование (при ф* =1,65; р >0,04). Следует также отметить, что в обеих выборках обнаружена слабая дифференцированность ПП. Этот показатель выявлен у 91,2% (83 чел.) опрошенных в первой группе и у 90,2% 119 (119 чел.) - во второй (при ф* =0,250; р>0,05).

Таблица 2

Уровень однородности профессиональных предпочтений в обследуемых группах (N=223)

выборки	Уровень однородности					
	высокий		средний		низкий	
	абс	%	абс	%	абс	%
n_1 (91 чел.)	56	61,5	23	25,3	12	13,2
n_2(132чел.)	67	50,8	47	35,6	18	13,6
Различия (ф*; р)	ф*=1,59; р? 0,05		ф*=1,65; р? 0,04		ф*=0,08; р > 0,05	

Выявленный феномен можно интерпретировать следующим образом: высокая однородность и низкий уровень дифференцированности свидетельствуют об определенной степени «блокирования» мотивов познания иных сфер профессиональной активности. Такое явление может иметь двоякую трактовку. С одной стороны, оно свидетельствует о высокой погруженности в избранную профессию и выраженную мотивацию профессионального становления. Однако, с другой стороны, можно прогнозировать снижение динамики самореализации личности, поскольку отсутствие выраженной готовности принятия иных видов профессиональной деятельности в условиях высокой динамичности социально-экономических отношений в обществе может снижать уровень профессиональной мобильности субъекта. Выявленная проблема свидетельствует о необходимости разработки программы психологического сопровождения будущих специалистов для оказания помощи в развитии и определении сферы интересов, определения целеполагания профессиональной карьеры, формирование устойчивости к стрессогенным факторам

в профессии, а также укрепление положительной динамики мотивации к профессиональному развитию.

Результаты исследования позволяют описать мотивационные компоненты личности формирующегося профессионала, конструирующего профессиональную карьеру в различных сферах: физкультурно-спортивной и физкультурно-спортивно-медицинской. Эта модель в соответствии с концепцией Б.А. Ясько имеет три уровня модели личности специалиста: инвариантный, специфический и вариативный [6, с. 213]. В данном исследовании есть достаточно оснований отнести к инвариантным характеристикам: развитое воображение, креативность, музыкальные, артистические и вербально-логические способности, чувство гармонии и вкуса («артистический» тип ПП); рациональность, эрудированность, сдержанность, интроспективность, любознательность, интеллектуальность, ориентированность на не традиционные ценности и установки, обладание хорошими математическими способностями и аналитическими навыками («исследовательский» тип ПП). К специфическим составляющим мотивационных компонентов модели личности студентов физкультурно-спортивного ВУЗа монопрофессионального образования относятся: развитые организаторские, вербальные, ораторские способности, навыки межличностного взаимодействия, склонность к предпринимательской деятельности, ориентация на материальное благополучие (П-тип). В свою очередь, специфические составляющие мотивационных компонентов модели личности студентов физкультурно-спортивного ВУЗа разнонаправленного образования включают в себя характеристики «социального» типа ПП: гуманистичность, идеалистичность, этичность, ответственность, моральность, настроенность на других, понимание других, стремление в оказании помощи другим, ориентация на работу в группе с людьми.

Библиографический список

1. *Климов Е.А.* Пути в профессионализм (Психологический взгляд): Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003.

2. Опросник профессиональных предпочтений (руководство) // НПЦ «Психодиагностика». – Ярославль, 1994.

3. *Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю.* Психология труда и человеческого достоинства: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 480 с.

4. *Черкасова В.А., Горская Г.Б.* Психолого-педагогические проблемы дополнительного профессионального образования. – Краснодар, 2002.

5. *Ясько Б.А.* Врач: психология личности. – Краснодар, 2001.

6. *Ясько Б.А.* Психология личности и труда врача. – Ростов н /Д: Феникс, 2005. – 304 с.

А.Ж. Митыпова

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ БАЗОВЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ УЛАН-УДЭНСКИХ И МОСКОВСКИХ ВУЗОВ

В статье дан сравнительный анализ базовых ценностей студентов Улан-Удэнских и Московских ВУЗов. Представлены результаты проведенного исследования в двух группах молодежи

В настоящее время исследование базовых ценностей рассматривается как одно из наиболее важных и актуальных направлений, поскольку ценности имеют культурно-исторический характер, являясь основой и фундаментом всякой культуры. Ценности культуры, в которую включен индивид, являются важнейшими детерминантами человеческого поведения. Ценности представляют собой результат действия различных механизмов социализации, под воздействием которых человек оказывается с самого рождения. Признается, что ценности, доминирующие в обществе –

© А.Ж. Митыпова, 2008

это главный элемент культуры, и ценностные приоритеты индивидов реализуются в основных целях поведения, а опыт повседневной жизни в меняющихся условиях напрямую влияет на ценности. Каждый человек, принадлежащий какому-либо определенному обществу, в той или иной степени ориентируется на весь набор ценностей, которым оно характеризуется, и, анализируя ценности, можно четко увидеть изменения в культуре и самой личности.

В центре внимания многих исследователей психологии межкультурных различий сегодня находится Россия и, следовательно, ценностные ориентации представителей различных народов, проживающих на ее территории. Установлено, что как человек может познать самого себя только через общение с другими людьми, так и народ в целом может узнать свои особенности, лишь при контакте с представителями других культур или сообществ, оперирующих иным набором ценностей. Именно в процессе межкультурных взаимодействий происходит осознание ценностей, и обнаруживаются различия именно в последних. Поэтому теоретическое и эмпирическое исследование социально-психологических особенностей молодежи проживающей в различных регионах России с учетом изменений, происходящих в обществе в последнее время, является задачей практической важности.

Цель исследования – изучить базовые ценности студентов Улан-Удэнских и Московских ВУЗов (молодежи).

В ходе исследования было обнаружено, что для Улан-Удэнских молодых людей, на первом месте такие ценности – целей, как здоровье, любовь и уверенность в себе, а для других характерна высокая ценность таких ценностей – целей как активная деятельная жизнь, продуктивная жизнь, и также здоровье.

Установлено, что альтруистические и эстетические ценности всеми испытуемыми вытесняются на последние позиции в структуре терминальных ценностей. При этом мы можем отметить значимые различия в ценности общения у представителей двух групп. Если представители Московской молодежи стремятся в большей степени реализоваться в кругу друзей, получить общественное признание, то представители Улан-Удэнской молодежи стремятся удовлетворить потребность в общении посредством счастливой семейной жизни и наличия интересной работы.

Полученные данные говорят о том, что Московские студенты чаще всего использует в достижении цели такие инструментальные ценности, как эффективность в делах, исполнительность, ответственность и образованность, а также индивидуалистический блок ценностей: жизнерадостность и честность. Для Улан-Удэнских студентов, значимыми средствами достижения целей являются социально-психологические характеристики, высокая моральность и образованность. В основе ценностных предпочтений вторых лежат ценности социальности, конформизма и поддержки традиций. Данную особенность можно объяснить стремлением малых народов сохранить свою самобытность, традиции и обычаи.

Изучение базовых потребностей показало, что для молодых людей двух групп характерно неудовлетворение материальных потребностей и потребностей в самовыражении.

Таким образом, наиболее значимыми ценностями для современной молодежи являются общественное признание, уважение окружающих и хорошая престижная работа, что можно объяснить тем, что в молодости человек строит жизненные планы на получение образования, на создание своей семьи и на собственную карьеру. Сопоставление базовых ценностей представителей различных этнических групп и студентов разных регионов выявило, что Московские студенты выбирают индивидуальные ценности, а Улан-Удэнские – ценности поддержки традиций и конформизма.

Библиографический список

1. *Лабунская В.А.* Экспрессия человека: общение и межличностное познание. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 592 с.
2. *Обозов Н.Н.* (1990) Психология межличностных отношений // К.: Изд-во «Лыбидь» при Киев. ун-те.
3. *Ренчинова С.Е.* Народные традиции бурят в нравственном воспитании личности. Культура народов Сибири: традиции и современность / Под ред. Пшеничниковой Р.И. – Улан-Удэ, Изд-ский полиграфический комплекс ВСГАКИ, 2002. – 311 с.
4. *Стефаненко Т.Г.* Этнопсихология. – М.: Аспект Пресс, 2003.
5. *Сорокин Ю.А.* (1987) Вербальное и невербальное поведение с этнопсихологической точки зрения // Язык и культура. – М. – 208 с.

Е.В. Кумыкова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЫ И ПОЛОРОЛЕВОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ ВНУТРЕННЕ НЕЗАВИСИМОЙ ЖЕНЩИНЫ ПЕРИОДА МОЛОДОСТИ И ЗРЕЛОСТИ

В работе проанализировано влияние процесса усвоения мужских и женских черт характера на внутреннюю независимость женщины периода молодости и зрелости. Установлена связь внутренней независимости женщины с ее полоролевой идентификацией. Выявлены различия в полоролевой идентификации между внутренне независимыми молодыми и внутренне независимыми зрелыми женщинами. Исследована взаимосвязь чувства личностной идентичности женщины молодого и зрелого возраста и ее автономности. Определены различия в реализации потребности в автономии между внутренне независимыми молодыми и зрелыми женщинами.

Вопрос о том, детерминировано ли поведение человека собственной волей или обусловлено внешними факторами, всегда остается важным для психологии, потому что это вопрос о свободном существовании в мире, о построении своего жизненного пути, об ответственности человека за свою жизнь. Согласно концепции субъекта, предложенной С.Л. Рубинштейном, личность организует свою жизнь, регулирует ее ход, выбирает и осуществляет избранное направление [6]. Высшие личностные образования – сознание, активность, зрелость, автономность – выполняют функции организации, регуляции, обеспечения целостности жизненного пути, субъектом которого человек становится по мере развития. Одним из основных проявлений субъектной детерминации поведения является способность людей действовать не так, как это диктуют силы внешнего окружения, а в соответствии со своими желаниями. Э. Берн видит возможность внутренней независимости личности в осознании сценария своей жизни. Автономия подразумевает способность к «несценарному» поведению, «характеризуемому отсутствием специфической временной программы, разработанной на определенных этапах жизни, и неподверженностью влиянию родителей» [10]. В теории эго-психологии Э. Эриксона, удовлетворительное разрешение психосоциального кризиса «стыд и сомнение – автономия» на стадии раннего детства зависит, прежде всего, от готовности родителей постепенно предоставлять детям возможность самим осуществлять контроль над своими действиями. С точки зрения К. Хорни, достижение внутренней независимости дает человеку возможность построить собственную иерархию ценностей и применять ее непосредственно в жизни. В отношении же к другим людям, это влечет за собой уважение их индивидуальности и прав. А. Маслоу среди бытийных ценностей или метапотребностей выделяет автономию, независимость – «отсутствие необходимости в других для того, чтобы быть самим собой, самоопределение, жизнь по собственным правилам» [10]. Автономия и независимость также представляют собой характеристики самоактуализировавшихся людей, достигших того уровня личностного развития, который потенциально заложен в каждом из нас. Э. Фромм считает, что в противовес механизмам бегства от свободы, существует также опыт *позитивной свободы,* при котором человек чувствует себя частью мира и в то же время не зависит от него. Достижение позитивной свободы требует от людей *спонтанной активности* в жизни. Только когда человек осознает и ощущает себя самореализованным и *автономным*, следовательно, аутентичным, он может самозащититься от различных неврозов и психодефектов, полагает Бинсвангер [2]. «Желание сохранить свою независимость, автономию», – считает К.А. Абульханова-Славская, – «осуществляется социально адекватно не на путях выявления того "насколько" и "в чем" "я завишу или не завишу " от окружающих, а в осознании содержательных задач своей жизни, что является единственным условием для сохранения такой автономии» [1]. Гарантом же внутренней независимости, по ее мнению, выступает личностная зре-

© Е.В. Кумыкова, 2008

лость.

Существует множество научных философских и психологических взглядов, по-разному раскрывающих понятие внутренней независимости личности. Нами *внутренняя независимость личности понимается* как позитивная свобода, организующая автономность и целостность жизненного пути личности как субъекта жизнедеятельности.

Актуальность изучения проблемы внутренней независимости женщины состоит в том, что на современном этапе развития науки одним из ведущих методологических принципов в психологии является принцип субъекта, в соответствии с которым, человек рассматривается на высшем уровне активности, творчества и инициативности. Путь личностного роста мужчины априори направлен на развитие автономии и активности, тогда как развитие женщины идет по другому пути [3; 4; 8; 9; 11]. Современные условия социального развития позволяют женщине стать более независимой в своих решениях, следовательно, необходимо изучить ее психологический статус.

Цель исследования: теоретически обосновать и эмпирически исследовать психологические особенности потребностной сферы и полоролевой идентификации внутренне независимой женщины периода молодости и зрелости.

Гипотезы исследования:

1. Внутренняя независимость женщины определяется реализацией потребности в автономии.
2. Существуют различия в реализации потребности в автономии между внутренне независимыми молодыми и внутренне независимыми зрелыми женщинами.
3. Существует связь между внутренней независимостью женщины и ее полоролевой идентификацией.
4. Внутренняя независимость женщины определяется степенью зрелости личностной идентичности.
5. Существуют различия в полоролевой идентификации между внутренне независимыми молодыми и внутренне независимыми зрелыми женщинами.

Для проведения исследования были использованы следующие *методы* сбора эмпирических данных: анкетирование; 16-факторный личностный опросник Р. Кеттела; Тематический аппер-цептивный тест (ТАТ) Г. Мюррея [5; 7]. Использовались методы обработки данных эмпирического исследования (статистический пакет «Statistica 6.0»).

В качестве эмпирической базы исследования выступили две группы женщин. Первая группа – женщины в возрасте от 31 до 48 лет, средний возраст 35 лет, количество 50 человек. Из них – 21 % имеют среднее специальное медицинское образование, 79 % – высшее образование. Среди женщин с высшим образованием 41 % имеют инженерно-экономическое образование, 30 % – медицинское и 29% – психологическое. Вторая группа – девушки в возрасте 19-27 лет. Средний возраст – 21 год, количество 50 человек. Из них 13 % имеют высшее гуманитарное образование, 17 % –среднее специальное образование, остальные 70% – незаконченное высшее техническое образование (студентки 4 курса факультета городского строительства и хозяйства Московского государственного строительного университета).

В эмпирической части работы прослеживалась связь между интегральным показателем внутренней независимости F4 опросника Кеттела и психологическими особенностями женщин, входящих в выборку (коэффициент корреляции Спирмена), а также различия между группами независимых и конформных женщин разного возраста (критерий Манна-Уитни). Для определения различий выборка была поделена на группы в соответствии с показателями нижнего (25%) и верхнего (75%) квартилей. Первая группа – зрелые конформные женщины с низкими показателями по фактору F4 (F4<3,9, n = 12), вторая группа – зрелые внутренне независимые женщины с высокими показателями по фактору F4 (F4e"6,5, n = 14). Третья группа – конформные молодые женщины с низким показателем фактора F4 (F4<3,8, n = 12), четвертая группа – молодые внутренне независимые женщины с высокими показателями по фактору F4 (F4e"6,6, n = 13).

Эмпирическое исследование дает развернутую картину ***потребностной сферы*** независимых женщин.

Выборка зрелых женщин (средний возраст 35 лет). По данным ТАТ, можно говорить о различиях между независимыми и конформными зрелыми женщинами по выраженности бессознательных потребностей в автономии (Me1 = 3, Me2 = 1, U=42,0, a = 0,03, где Me1 – показатели медианы в первой группе, Me2 – показатели ме-

дианы во второй группе, U – критерий Манна-Уитни, а – уровень значимости), в достижении (Me1 = 4, Me2 = 2, U=34, a = 0,01), в демонстрации (Me1 = 3, Me2 = 0, U=38, a = 0,02). При этом, чем более независима женщина, тем ниже потребности в автономии (Rs = -0,4, a = 0,01), достижении (Rs = -0,4, a = 0,003), демонстрации (Rs = -0,5, a = 0,0002). Следовательно, эти потребности удовлетворяются, что *подтверждает гипотезу о связи внутренней независимости женщины с реализацией потребности в автономии.*

Выборка молодых женщин (средний возраст 21 год). По сравнению с конформными внутренне независимые молодые женщины чаще испытывают потребность в демонстрации (Me3 = 0, Me4 = 2, U=32, a = 0,01) и реже в потребность в поддержке (Me3 = 3, Me4 = 1, U=20, a = 0,001).

Анализ различий в потребностной сфере между *молодыми и зрелыми внутренне независимыми женщинами* выявил, что молодые (четвертая группа) достоверно чаще испытывают бессознательные потребности в автономии (Me2 = 1, Me4 = 3, U=40, a = 0,013), в уничижении (Me2 = 0, Me4 = 3, U=0, a = 0,00), в агрессии (Me2 = 2, Me4 = 4, U=35, a = 0,01), в доминировании (Me2 = 0, Me4 = 2, U=12, a = 0,0001), в демонстрации (Me2 = 0, Me4 = 2, U=4, a = 0,00) и в понимании (Me2 = 1, Me4 = 3, U=12, a = 0,0001) по сравнению с женщинами второй группы. В целом, потребностная сфера внутренне независимых молодых женщин в отличие от зрелых женщин отличается большей степенью напряженности.

Установлена прямая положительная связь между показателем внутренней независимости молодой женщины и бессознательными потребностями в демонстрации (Rs = 0,4, a = 0,002) и в уничижении (Rs = 0,4, a = 0,001). Можно утверждать, что внутренняя независимость молодой женщины носит скорее протестный характер, так как поддерживается внутриличностным конфликтом в потребностной сфере. С одной стороны, самодостаточность, опора на собственные силы, выраженная потребность в автономии, которые открыто не проявляются и сопровождаются чувством вины. С другой стороны, желание проявить эти потребности через демонстрацию идентификации с личностью зрелой независимой женщины. И с третьей, эмоциональная неустойчивость, неуверенность в собственных силах, связанная с недостаточным умением применять женские полоролевые стратегии независимого поведения. Такие разнонаправленные тенденции в мотивации внутренней независимости молодой женщины, позволяют говорить о молодости, как о переходном периоде становления данного личностного образования. *Гипотеза о различиях в реализации потребности в автономии между внутренне независимыми зрелыми и молодыми женщинами подтверждается.*

Проведенное исследование выявило ***особенности полоролевой идентификации и личностной идентичности внутренне независимой женщины.***

Выборка зрелых женщин. Непараметрический анализ результатов ТАТ показал, что между конформными (первая группа) и внутренне независимыми (вторая группа) женщинами существуют значимые различия по степени идентификации с одним (Me1 = 6, Me2 = 7, U=45, a = 0,04) или несколькими персонажами (Me1 = 4, Me2 = 3, U=37, a = 0,02). Внутренне независимые зрелые женщины, в отличие от конформных женщин, достоверно реже идентифицируются с человеком противоположного пола (Me1 = 8, Me2 = 5, U=23, a = 0,002). Ранговый корреляционный анализ также выявил строгую обратную связь между внутренней независимостью зрелой женщины и идентификацией с персонажем мужского пола (Rs = -0,42, a= 0,04). Одновременно, степень вариативности идентификаций с женским полом у них значимо выше (Me2 = 11, Min = 8, Max = 15) по сравнению с конформными женщинами (Me1 = 11, Min = 10, Max = 12). Это объясняется более широким набором признаков и черт (в том числе и мужских), включаемых в женскую социальную роль женщинами этой группы, а также высокой степенью самопринятия.

Выборка молодых женщин. В молодом возрасте внутренне независимые женщины (четвертая группа) по сравнению с конформными женщинами (третья группа) достоверно чаще идентифицируются с женскими (Me3 = 3, Me4 = 5, U=34, a = 0,02) и мужскими персонажами зрелого возраста в рассказах ТАТ (Me3=2, Me4 = 4, U=15, a = 0,001), а так же достоверно реже осуществляют множественную идентификацию, т.е. идентификацию одновременно с несколькими персонажами в одном рассказе (Me3=4, Me4 =2, U=12,5, a = 0,0003). Корреляционный анализ данных показал, что чем более внутренне независима молодая женщина, тем чаще она идентифицируется с мужским персонажем зрелого возраста (Rs = 0,4,

а = 0,003). Кроме того, у такой молодой женщины снижаются потребности в опеке (Rs = -0,4, а = 0,001), в поиске помощи (Rs = -0,5, а = 0,0001) и одновременно возрастают потребности в демонстрации (Rs = 0,4, а = 0,002) и в уничижении (Rs = 0,5, а = 0,002). Рост же потребности в демонстрации, как было указано ранее, напрямую связан с увеличением количества идентификаций с женщиной зрелого возраста (Rs = 0,4, а = 0,04), а также с общим количеством идентификаций с персонажами женского пола в целом (Rs = 0,4, а = 0,04). Включение в собственную идентичность личностных черт, свойственных выстроенному в бессознательном мужскому образу, для которого в данном случае характерны дипломатичность, корректность и вежливость, хорошие манеры, внимание к нюансам ситуации, а так же потребность в познании, мечтательность, непрактичность, поглощенность разнообразными идеями и фантазиями (по данным опросника Кеттелла), сопряжено у молодых внутренне независимых женщин с чувством вины. Альтернативой в этом случае может служить демонстрация независимого поведения, детерминированного идентификацией с образом независимой зрелой женщины, что проявляется в усилении когнитивного контроля, требовательности к себе, зависимости самоуважения и самоценности от собственных достижений. Таким образом, через варианты идентификации как со зрелыми мужчинами, так и женщинами, молодые женщины четвертой группы могут использовать необходимые черты характера представителей обоих полов для формирования своей автономности.

На основе полученных данных можно считать, что гипотеза о том, что *внутренняя независимость женщины определяется степенью зрелости личностной идентичности*, подтвердилась.

Сравнение зрелых и молодых внутренне независимых женщин. Исследование выявило, что женщины зрелого возраста (вторая группа) по сравнению с женщинами молодого возраста (четвертая группа) достоверно чаще идентифицируются с персонажем «женщина» (Me2=9, Me4=5, U=30, а = 0,003) и общим количеством персонажей женского пола (Me2=11, Me4=9, U=36, а = 0,01). Вариативность идентификаций по данному параметру выше у зрелых женщин (Me2 = 11, Min = 8, Max = 15) по сравнению с молодыми независимыми женщинами (Me4 = 9, Min = 8, Max = 10). По идентификации с человеком мужского пола различий между молодыми и зрелыми независимыми женщинами не выявлено. Но вариативность идентификаций также более выражена у зрелых независимых женщин (Me2 = 5, Min = 3, Max = 9) по сравнению с независимыми женщинами четвертой группы (Me4 = 6, Min = 5, Max = 7).

Молодые внутренне независимые женщины выбирают в виде объекта идентификации такие персонажи как «девушка» (Me2=2, Me4 =3, U=48, а = 0,03) и «юноша» (Me2=0, Me4 =1, U=50, а = 0,04) достоверно чаще, чем зрелые женщины. Кроме того, показатели идентификации с персонажем «девушка» положительно коррелируют с фактором G опросника Кеттела (Rs=0,5, а=0,04), с потребностями в аффилиации (Rs =0,8, а= 0,001) и в чувственных впечатлениях (Rs=0,7, а=0,002). Следовательно, идентифицируясь с представительницами женского пола своего возраста, молодые внутренне независимые женщины приобретают такие черты как ответственность, дисциплинированность, совестливость, доверчивость, покладистость, оптимизм, практичность, здравомыслие, стремление к дружеским контактам и принятию. Показатели идентификации с персонажем «юноша» положительно коррелируют у испытуемых данной группы с фактором E (Rs =0,8, а= 0,0004) и фактором F (Rs =0,7, а= 0,002) опросника Кеттела, с потребностью в отвержении (Rs =0,6, а= 0,02). Это помогает молодым женщинам четвертой группы быть настойчивыми, напористыми, смелыми, жизнерадостными, энергичными, самоуверенными, с выраженным стремлением к самоутверждению на фоне устойчиво высокой тревоги.

Таким образом, анализ результатов показал, что существуют различия в полоролевой идентификации зрелых женщин по сравнению с молодыми женщинами. У внутренне независимых зрелых женщин идентичность является более интегрированной. Она гармонично включает в себя модели независимого поведения как мужчин, так и женщин разного возраста, не нарушая позитивного отношения к себе, как к женщине. Молодые, внутренне независимые женщины, стремясь действовать самостоятельно, автономно, бессознательно идентифицируются с персонажами противоположного пола. Консолидация мужских стратегий поведения со своей женской идентичностью усиливает тревожность. Это приводит молодую женщину к стремлению идентифицироваться с личностью зрелой женщины. Именно

в такой идентификации молодая женщина приобретает большинство тех качеств, которые делают ее внутренне независимой. Процесс идентификации в этом случае осложняется тем, что образ зрелой женщины, за которым по рассказам ТАТ прослеживается материнская фигура, выглядит достаточно холодным. Молодая внутренне независимая женщина с выраженной потребностью в демонстрации, чаще выбирает свою мать в качестве лица, оценивающего испытуемую как наименее эмоционально близкого себе человека.

Следовательно, подтверждается гипотеза о различиях в полоролевой идентификации между внутренне независимыми зрелыми и внутренне независимыми молодыми женщинами.

Выводы

1. Выявлены достоверно значимые различия по выраженности потребностей в автономии между зависимыми и независимыми зрелыми женщинами. При этом у независимых женщин бессознательная потребность в автономии имеет тенденцию к снижению.

2. Обнаружены различия в реализации потребности в автономии между внутренне независимыми зрелыми и молодыми женщинами. У зрелых независимых женщин данная потребность свободно реализуется в социальных формах поведения. У внутренне независимых молодых женщин реализация потребности в автономии сопровождается внутриличностным конфликтом.

3. Найдена прямая положительная связь между внутренней независимостью молодой женщины и ее идентификацией с мужчинами зрелого возраста. Независимые зрелые женщины, в отличие от конформных, достоверно реже идентифицируются с человеком противоположного пола, при этом степень вариативности идентификаций с женским полом у них значимо выше.

4. Выявлены различия в полоролевой идентификации между внутренне независимыми молодыми и зрелыми женщинами. Зрелые женщины имеют более интегрированную идентичность, гармонично включающую в себя модели независимого поведения как мужчин, так и женщин, что не нарушает позитивного отношения к себе, как к женщине. Молодые внутренне независимые женщины, стремясь действовать самостоятельно, автономно бессознательно идентифицируются с личностью зрелого мужчины. Консолидация мужских стратегий поведения со своей женской идентичностью сопряжена у независимых молодых женщин с внутриличностным конфликтом.

5. Независимые зрелые женщины достоверно чаще, чем конформные идентифицируются с одним человеком своего пола и возраста. Молодые внутренне независимые женщины достоверно чаще идентифицируются с мужчинами и женщинами зрелого возраста, а так же достоверно реже имеют множественную идентификацию по сравнению с конформными молодыми женщинами.

Библиографический список

1. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991.
2. *Бинсвангер Л.* Бытие в мире. – М., СПб., 1999.
3. *Геодакян В.А.* Теория дифференциации полов в проблемах развития человека // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. С. 171-189.
4. *Джонсон Р.* Она. Глубинные аспекты женской психологии. – М., 1993.
5. *Леонтьев Д.* Тематический апперцептивный тест. – М.: Смысл, 1998.
6. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 1999.
7. *Рукавишников А.А., Соколова М.В.* Пособие по применению личностного опросника Р. Кеттела 16PF. – СПб., 1995.
8. *Тайсон Ф., Роберт Л. Тайсон.* Психологические теории развития. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998.
9. *Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж.* Освобождение от созависимости. – М., 2002.
10. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности. – С-Пб.: Питер, 1997.
11. *Эстес К.* Бегущая с волками. Женский архетип в мифах и сказаниях. – М.: Независимая фирма «Класс», 2001.

Е.В. Васильева

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МОТИВАЦИОННОЙ И ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН

Наше исследование мы проводили на выборке беременных первородящих женщин. Беременность можно назвать критическим переходным периодом в жизни женщины, в ходе которого существенно перестраивается ее сознание и взаимоотношения с миром, происходит пересмотр ценностей и смысла жизни. В результате успешного завершения этого перехода женщина достигает внутренней и внешней интегрированности и обретает новый социальный статус. (Pines,1972). Ценностно-смысловая направленность играет важную роль в адаптации к новым жизненным условиям, которые возникнут после рождения ребенка.

В последнее время, основной проблемой идентичности является вопрос о мотивации идентификации, ценностно-смысловой основе идентификационных процессов [3]. Еще А. Тэшфел говорил, что ценностно смысловой компонент является необходимым атрибутом идентичности [6].

А. Аклаев подчеркивает, что ценностный компонент идентичности выходит на первый план, поскольку каждое общество нуждается в обязательном наборе ценностей, на которые могут опираться его граждане [5].

Также главным критерием в структуре идентичности является самоотношение. Начиная с Тэшвела, психологи подчеркивают связь идентичности с чувством самоуважения, поскольку потребность в позитивном самоуважении удовлетворяется в условиях усиления идентификационных процессов через релевантное позитивное сравнение себя с другими [3]. Этот компонент расставляет эмоциональные акценты в структуре идентичности и ориентации человека в социальных ролях.

Проведенный анализ позволил нам выделить специфику структуры мотивационной и ценностно-смысловой направленности личности беременных женщин с различным материнским отношением.

Нами было выдвинуто предположение о том, что существуют структурные различия факторов мотивационной и ценностно-смысловой направленности личности беременных женщин в зависимости от стиля материнского отношения.

Методика проведения исследований

В исследовании приняли участие 90 женщин от 19 до 33 лет. 36 человек – женщины 1 триместра; 38 человек – женщины 2 триместра; 16 человек – женщины 3 триместра беременности.

На первом этапе исследования был проведен тест "Фигуры". Это проективная методика, основанная на использовании символических значений цвета и геометрических фигур как признаков отношения матери к ребенку (Либин, 1994).

В ходе анализа полученных данных по методике «Фигуры» вся выборка была разделена на три группы: 1 – женщины с игнорирующим материнским отношением (Имо); 2 – женщины с тревожно-амбивалентным материнским отношением (Тмо); 3 – женщины со сформированным материнским отношением (Смо).

На втором этапе исследования для изучения самоотношения беременных женщин применялась батарея методик: тест-опросник самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев), методика «Личностный дифференциал»; для изучения мотивационной направленности личности беременных женщин применялся тест Аксиологической направленности личности (АНЛ) (А.В. Капцов, Л.В. Карпушина), Маст-тест (Эллисон).

Факторный анализ применялся для определения структуры мотивационной и ценностно-смысловой основы идентичности беременных женщин.

Результаты и их обсуждение

Для подтверждения предположения о различии в структуре мотивационных и ценностно - смысловых характеристик беременных женщин с разным типом материнского отношения был

© Е.В. Васильева, 2008

использован факторный анализ.

В ходе анализа данных группы беременных женщин с игнорирующим материнским отношением нами были выявлены 3 наиболее устойчиво-значимых фактора объясняющих 17,2%, 12, 8%, 13,1% общей дисперсии соответственно (Таблица 1, 2, 3).

Таблица 1

Структура аксиологической направленности беременных с игнорирующим материнским отношением (1 фактор)

	Латентный фактор	Компоненты и факторные нагрузки
1	«Ориентированные на прагматическую направленность» (факторный вес 7,42)	**Ценности гуманистической направленности:** «Креатив» (0,551), «Социальные контакты» (0,576)
		Ценности прагматической направленности: «Достижения» (0,809), «Материальное благополучие» (0,776), «Сохранение индивидуальности» (0,806);
		Активность: «Психическая активность» (0,722), «Физическая активность» (0,506);
		Сферы гуманистической направленности: «Профессия» (0,415), «Увлечения» (0,593);
		Сферы прагматической направленности: «Профессия» (0,676), «Образования» (0,770), «Семья» (0,741), «Общественная жизнь» (0,736), «Увлечения» (0,540).

В соответствии со смысловым содержанием категорий, объединенные в факторы, были проинтерпретированы следующим образом:

1 фактор получил название «Ориентированные на прагматическую направленность».

Выделение данного фактора свидетельствует о том, что женщины, ориентированные на прагматическую направленность характеризуются стремлением реализовать свои творческие способности, стремление увеличить количество социальных контактов, достигать определенных целей в разные жизненные периоды, увеличением материального благосостояния, сохранить индивидуальность. Высокая значимость профессиональной сферы и сферы увлечений. Семейная сфера характеризуется направленностью на обеспечение признания успеха семьи со стороны окружающих.

В данный фактор не вошла ни одна составляющая самоотношения.

Можно предположить, что женщины с такой направленностью сохраняют беременность лишь для того, чтобы их семью считали успешной и удовлетворяющей требованиям общества

Таблица 2

Структура аксиологической направленности беременных с игнорирующим материнским отношением (2 фактор)

	Латентный фактор	Компоненты и факторные нагрузки
2	«Ориентированные на принятие себя». (факторный вес 5,5)	**Сфера гуманистической направленности:** «Профессия» (0,437)
		Самоотношение: «Интегральное чувство «за» и «против» собственного Я» (0,889), «Самоуважение» (0,862), «Самоуверенность» (0,762), «Самопринятие» (0,434), «Самоинтерес» (0,632), «Самопонимание» (0,585), «Самообвинение» (-0,424)
		Маст-темы: «Профессиональный рост» (0,539); «Комфорт» (-0,609)

2 фактор получил название «Ориентированные на принятие себя».

Выделение данного фактора говорит нам о том, что женщины, ориентированные на принятие себя характеризуются полным принятием себя. Для них высокое значение имеет их профессиональная деятельность: они много времени и сил привыкли отдавать работе.

Для них комфорт выходит на второй план. Отметим, что в этот фактор вошла с отрицательным весом переменная «самообвинение», характеризующаяся негативными и отрицательными эмоциями в адрес «Я». Эта однополюсная шкала, немеющая самостоятельное значение в системе самоотношения. Низкие показатели по данной шкале означают, что у испытуемых не сформирована установка на самообвинение, сопровождающаяся внутренней напряженностью, открытостью к восприятию отрицательных эмоций.

Заметим, что в данный фактор не вошла направленность на сферу семьи. Женщины с такой ориентацией трудно будет принять роль матери.

3 фактор получил название «Ориентированные на гуманистическую направленность».

Выделение данного фактора показывает нам, что женщины, ориентированные на гуманистическую направленность характеризуются стремлением к саморазвитию в профессиональной и образовательной сфере, и получению духовного удовлетворения от выполняемой деятельности. Они стремятся к физической активности и увеличению социальных контактов.

В семейной сфере направлены на теплые отношения с членами семьи. Прослеживаются интересы в поддержании моральных устоев. Материальное благополучие выходит на второй план.

Показатель «самообвинение», характеризующийся негативными эмоциями в адрес «Я» с положительным весом представлен в данном факторе.

В ходе анализа данных группы беременных женщин с тревожно-амбвивалентным материнским отношением нами были выявлены 3 наиболее устойчиво-значимых фактора объясняющих 18,9%, 13,5%, 11,8% общей дисперсии соответственно (Таблицы 4, 5, 6).

Таблица 3

Структура аксиологической направленности беременных с игнорирующим материнским отношением (3 фактор)

	Латентный фактор	Компоненты и факторные нагрузки
3	«Ориентированные на гуманистическую направленность» (факторный вес 5,6)	**Ценности гуманистической направленности:** «Саморазвитие» (0,851), «Духовное удовлетворение» (0,608), «Креатив» (0,569), «Социальные контакты» (0,448)
		Активность: «Физическая активность» (0,435)
		Сферы гуманистической направленности: «Профессия» (0,465), «Образования» (0,759), «Семья» (0,481), «Общественная жизнь» (0,667);
		Самоотношение: «Самообвинение» (0,427), «Самоинтерес» (0,477);
		Маст-темы: «Поддержание моральных устоев» (0,421); «Материальное благополучие» (-0,628).

Таблица 4

	Латентный фактор	Компоненты и факторные нагрузки
1	«Ориентированные на самопринятие» (факторный вес 6,2)	**Ценности прагматической направленности:** «Престиж» (0,431)
		Ценности гуманистической направленности «Социальные контакты» (-0,449).
		Самоотношение: «Интегральное чувство «за» и «против» собственного Я» (0,722), «Самоуважение» (0,697), «Аутосимпатия» (0,562), «Ожидаемое отношение от других» (0,608), «Самоинтерес» (0,489), «Самоуверенность» (0,634), «Отношение других» (0,709), «Самопринятие» (0,783), «Самоинтерес» (0,646), «Самопонимание» (0,456)
		маст-тема: «Забота о своем здоровье» (0,411), «Забота о здоровье ребенка» (-0,413)

В соответствии со смысловым содержанием категорий, объединенные в факторы, были проинтерпретированы следующим образом:

1 фактор получил название «Ориентированные на самопринятие».

Выделение данного фактора показывает, что женщины, ориентированные на самопринятием характеризуются развитой волевой сферой, стремлением к признанию, уважению и одобрению, посредством чего и достигается самопринятие. Они так же ориентированы на заботу о своем здоровье, а вот забота о здоровье ребенка выходит на последний план. Может быть это связано с тем, что беременные не осознают присутствие новой жизни в них.

Таблица 5

Структура аксиологической направленности беременных с тревожно-амбивалентным материнским отношением (2 фактор)

	Латентный фактор	Компоненты и факторные нагрузки
2	«Ориентированные на активность» (факторный вес 6,1)	**Ценности гуманистической направленности**: «Саморазвитие» (0,415)
		Ценности прагматической направленности: «Деньги» (0,942), «Сохранение индивидуальности» (0,924)
		Активность: «Психическая активность» (0,946), «Физическая активность» (0,965);
		Сферы гуманистической направленности: «Общественная жизнь» (0,554)
		Маст-тема: «Автономия» (0,566) «Семья» (-0,495)

2 фактор получил название «Ориентированные на активность».

Выделение данного фактора показывает, что женщины, ориентированные на активность, характеризуются направленностью на саморазвитие и увеличение материального благополучие, а так же на сохранение индивидуальности. На первом месте направленность на рефлексию происходящего и на физическую активность. Беременные стремятся к независимости от семьи и направлены на сферу общественной жизни.

3 фактор получил название «Ориентированные на увеличение профессионализма».

Выделение данного фактора показывает нам то, что женщины, ориентированные на профессионализм характеризуются стремлением к саморазвитию и духовному удовлетворению от выполняемой деятельности, к реализации своих творческих возможностей. Они стремятся к признанию, уважению и достижению результатов в профессиональной, образовательной и семейной сферах. На последний план выходит забота о здоровье ребенка.

В ходе анализа данных группы беременных женщин со сформированным материнским отношением нами были выявлены 2 наиболее устойчиво-значимых фактора объясняющих 27,0%, 10,2%, общей дисперсии соответственно (Таблицы 7, 8, 9).

Таблица 6

Структура аксиологической направленности беременных с тревожно-амбивалентным материнским отношением (3 фактор)

	Латентный фактор	Компоненты и факторные нагрузки
3	«Ориентированные на увеличение профессионализма» (факторный вес 5,9)	**Ценности гуманистической направленности:** «Саморазвитие» (0,564), «Духовное удовлетворение» (0,429), «Креатив» (0,622), «Социальные контакты» (0,436), с отрицательным весом:
		Ценности прагматической направленности: «Престиж» (0,410), «Достижения» (0,738)
		Сферы гуманистической направленности: «Профессия» (0,760), «Образования» (0,792), «Увлечения» (0,666);
		Сферы прагматической направленности: «Профессия» (0,407), «Семья» (0,552), «Общественная жизнь» (0,699), «Увлечения» (0,678)
		Маст-темы: «Забота о здоровье ребенка» (-0,439)

В соответствии со смысловым содержанием категорий, объединенные в факторы, были проинтерпретированы следующим образом:

1 фактор получил название «Ориентированные на повышение профессионализма».

Выделение данного фактора свидетельствует о том, что женщины, ориентированные на повышение профессионализма характеризуются стремлением к саморазвитию и к получению морального удовлетворения в результате деятельности. Они привыкли объяснять для себя происходящие события. Стремятся достичь видимых результатов в профессиональной, образовательной и семейной сферах.

В семье они направлены на поддержание теплых отношений со всеми членами семьи и на обеспечение признания успеха семьи со стороны окружающих. На последний план отодвинута забота о своем здоровье. Можно предположить что у испытуемых еще нет осознания того, что так как они беременные, то забота о своем здоровье является и заботой о здоровье будущего ребенка.

2 фактор получил название «Ориентированные на сохранение индивидуальности». В него вошли такие переменные с положительным весом: ценности: «Престиж» (0,472), «деньги» (0,510), «Сохранение индивидуальности» (0,782); активность: «Психическая активность» (0,525); сфера прагматической направленности: «Профессия» (0,709); самоотношение: «Самопринятие» (0,407); маст-тема: «Материальное благополучие» (0,473); с отрицательным весом: «Профессиональный рост» (-0,433), «Самоуважение» (-0,583), «Экстравертированность» (-0,559).

Выделение этого фактора свидетельствует о том, что женщины, ориентированные на сохранение индивидуальности характеризуются направленностью на себя, стремлением к признанию, уважению, материальному благополучию и сохранению индивидуальности. Они стремятся получать выгоду от своей профессиональной деятельности. На втором плане профессиональный рост и самоуважение.

Таблица 7

Структура аксиологической направленности беременных со сформированным материнским отношением (1 фактор)

	Латентный фактор	Компоненты и факторные нагрузки
1	«Ориентированные на повышение профессионализма». (факторный вес 9,2)	**Ценности гуманистической направленности:** «Саморазвитие» (0,884), «Духовное удовлетворение» (0,819), «Креативность» (0,764), «Социальные контакты» (0,731)
		Ценности прагматической направленности: «Достижения» (0,873)
		Активность: «Психическая активность» (0,595), «Физическая активность» (0,658);
		Сферы гуманистической направленности: «Профессия» (0,883), «Образование» (0,885), «Семья» (0,576), «Общественная жизнь» (0,794), «Увлечение» (0,545)
		Сферы прагматической направленности: «Семья» (0,702), «Увлечение» (0,553)
		Маст-темы: «Профессиональный рост» (0,447); «Забота о своем здоровье» (-0,404).

Таблица 8

Структура аксиологической направленности беременных со сформированным материнским отношением (2 фактор)

	Латентный фактор	Компоненты и факторные нагрузки
2	«Ориентированные на сохранение индивидуальности» (факторный вес 4,5)	**Ценности прагматической направленности:** «Престиж» (0,472), «Материальное благополучие» (0,510), «Сохранение индивидуальности» (0,782)
		Активность: «Психическая активность» (0,525);
		Сфера прагматической направленности: «Профессия» (0,709)
		Самоотношение: «Самопринятие» (0,407) «Самоуважение» (-0,583), «Экстравертированность» (-0,559).
		Маст-тема: «Материальное благополучие» (0,473); «Профессиональный рост» (-0,433),

Таблица 9

Структура аксиологической направленности беременных со сформированным материнским отношением (3 фактор)

	Латентный фактор	Компоненты и факторные нагрузки
3	«Ориентированные на принятие себя» (факторный вес 4,9)	Ценности прагматической направленности: «Материальный достаток» (0,444)
		Сферы прагматической направленности: «Общественная жизнь» (0,573), «Увлечение» (0,466);
		Самоотношение: «Интегральное чувство «за» и «против» собственного Я» (0,697), «Самоуважение» (0,415), «Аутосимпатия» (0,739), «Ожидаемое отношение от других» (0,422), «Самоинтерес» (0,719), «Самоинтерес» (0,521)
		Маст-тема: «Семья» (-0,531)

3 фактор получил название «Ориентированные на принятие себя». Выделение данного фактора демонстрирует, что ориентация на принятие себя тесно связана с направленностью на повышение материального благополучия, на извлечение выгоды из общественной жизни и увлечения. Беременные данной группой характеризуются самопринятием и осознанием себя как носителя положительных, социально одобряемых характеристик. Семейные интересы отодвигаются на второй план.

Выводы

Результаты исследования позволяют сказать, что **адаптация к ситуации появления на свет ребенка** характеризуется следующими показателями:

– позитивное отношение к себе;

– стремление к саморазвитию;

– ориентация на сферу семейной жизни;

– стремление реализовать себя в широком спектре сфер жизни;

– проявление заботы о своем здоровье и здоровье ребенка.

На основе этих результатов можно сформулировать новые направления в подготовке беременных женщин к материнству. Становление женщин как матерей – сложный, скоротечный и противоречивый процесс, который должен включать в себя развитие различных содержательных и структурных компонентов.

Таким образом, трудно сказать в группе с каким материнским отношением существует наибольшая тенденция к готовности к материнству. Так как наблюдающиеся противоречия в ценностях, мотивации и отношении к себе и своим близким делают определенный акцент в сторону недостаточной готовности к материнской функции у беременных женщин.

Библиографический список

1. *Брутман В.И., Филиппова Г.Г., Хамитова И.Ю.* Методики изучения психологического состояния женщин во время беременности и после родов // Вопросы психологии. – 2002. – № 3. – С. 110–118.

2. *Иванова Н.Л.* Социальная идентичность в условиях трансформации общества // Проблема идентичности: человек и общество на пороге третьего тысячелетия / Под ред. Е. Алексеева – М., 2003. – С. 232–242.

3. *Иванова Н.Л.* Исследование социальной идентичности у студентов педагогических вузов / / Идентичность и толерантность. – М., 2002. – С. 134–152.

4. *Хамитова И.Ю.* Семейная история и её влияние на переживание беременности// Журнал практической психологии и психоанализа. – М. 2005. №4.

5. *Aklaev A.* Causes, Prevention of ethnic

Conflict // Overview of Post-soviet Russian-Languege Literature. – M., 1995.

6. *Tajfel H.* Experiments in vacuum / The Context of Social Psychology: A Critical Assessment. – London, 1972 a.

С.Е. Сорокина

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОВОКАТИВНОСТИ

В данной работе отслеживаются возможные изменения почерка в состоянии волнения, тревоги, страха и т.п. Нашей задачей является создание мотивации к позитивным изменениям личностных качеств студентов, а именно – компенсации заниженной личностной самооценки. Поэтому цель нашей работы состоит в выявлении потенциала провокативных методов для изменения уровня самооценки и отражение ожидаемых изменений в почерке испытуемых. Отслеживаются предполагаемые изменения с помощью почерковедческого анализа рукописных текстов студентов.

Тема личностной самооценки неизменно привлекает внимание исследователей в области психологии. Различные ее аспекты изучали многие отечественные и зарубежные ученые (Л.В. Бороздина, И.С. Кон, Л.С. Выготский, У. Джеймс, С.Р. - Пантилеев, К. Роджерс, В.В. Столин и др.)

Коррекции личностной самооценки в психологии посвящены исследования М.В. Захаровой (2002), А.Е. Швецова (2002), И.Н. Стрекаловской (2005), Т.П. Шарай (2005), Е.И. Симончик (2006). Ими были затронуты проблемы коррекции самооценки в аспекте спортивной деятельности, противоправного поведения, в результате многомерного психологического воздействия, в процессе профессиональной подготовки.

Однако вопросам коррекции заниженной личностной самооценки студентов в процессе вузовского обучения уделено крайне мало внимания. Между тем, задача компенсации заниженной личностной самооценки в студенческом возрасте актуальна и требует своего решения.

Одним из методов, используемых нами для выявления уровня личностной самооценки студентов, выступает анализ особенностей почерка. В последние несколько лет почерковедением всерьез заинтересовались не только специалисты в области криминалистики: О.В. Осекова (психология – 2003), Е.М. Гордеева (теория музыки – 2003), Д.В. Колядин (математическое моделирование – 2005).

Психологический аспект исследования почерка также рассматривали Симакова Е.С. (2003), Шестакова С.С.(2004). В частности, работа Симаковой посвящена отражению в почерке психологических свойств и состояний личности. Создавая стрессовую ситуацию для испытуемых, исследователь выявляет изменения почерка в момент эмоционального напряжения.

Несмотря на необходимость изучения проблематики провокативности, специальные психологические исследования по этой теме, практически, не проводились. Вопросы провокации затрагиваются исследователями в области психологии, филологии, педагогики, искусствоведения, культурологи, философии лишь в качестве сопутствующих элементов (Н.В. Недорезова (2005), С.А. - Павлова (2004), А.А. Букина (2005) О.Г. Левашова (2003), Г.М. Сучкова (2005) С.В. Шведова (2005), Ю.Л. Альшиц (2003), В.И. Щитова (2004), Шолохов (2005) и др.) Исключение составляют исследования В.Н. Степанова (2005) и Е.А. Морозовой (2005).

Предметом научного анализа докторской работы В.Н.Степанова являются психологические, социально-культурные и лингвистические механизмы провоцирования. Исследуя проблему технологии провоцирования в условиях массовой коммуникации, диссертант пишет, что один из его (провоцирования) основных эффектов в создании «благоприятной психологической основы для корректирования и регулирования психического состояния провоцируемого» [14, с. 4].

© С.Е. Сорокина, 2008

Попытка теоретического осмысления и эмпирического изучения феномена художественной провокативности предпринята в диссертационном исследовании Е.А. Морозовой. Автор детально рассматривает один из трех, выделенных ею в ходе теоретического анализа, видов провокативности: «психологическое воздействие, осуществляемое косвенными средствами, которое способно вызвать фрустрацию, но как по намерениям провоцирующей стороны, так и по результату не наносит вреда объекту воздействия и, более того, обладает стимулирующим потенциалом, т.е. способно приводить к позитивным личностным изменениям» [10, с. 8].

Провокация, как одна из техник психологического воздействия, подробно рассматривается Е.А. Морозовой в статье «Провокативность как метод социально-психологического воздействия.» Елизавета Алексеевна выделяет два качественно различных аспекта провокативности: конфликтологический, реализующийся в виде психологической манипуляции и имеющий негативный оттенок, и акмеологический, при котором провокативное поведение выступает как «катализатор развития, средство преодоления кризиса или разрешения особо трудных проблемных ситуаций.» [11, с. 11].

Исследователь отмечает, что второй тип провокативности «характеризует отсутствие негативных компонентов при явно выраженном акценте на функции стимуляции развития, мотивации к изменению. Провокационность в этом случае рассматривается в качестве средства психологического воздействия, которое выполняет функцию катализатора позитивного развития партнера по взаимодействию» [11, с. 1].

Автор выявляет основные инвариантные формы провоцирования, отмечает его универсальность: «это один из древнейших механизмов, выработанных культурой, для решения наиболее сложных проблем управления развитием человеческой личности и социума» [11, с. 2]. Соглашается с этой мыслью культуролог В.И. Щитова. В исследовании «Презентация как коммуникационный феномен культуры» она отмечает, что «вовлечение аудитории в социопсихологические действия» путем применения различных форм влияния, в том числе через провокацию, «изучались и практиковались специалистами разных областей гуманитарного знания: философами Ж. Делезом, Г.П. Щедровицким, М. Фуко, психологами Л.С. Выготским, Д. Майерсом, У. Уэльсом, Дж. Бернетом, С. Мориарти, Р. Чалдини, М. - Эриксоном, К.-Г. Юнгом, антропологами Г. Прайсом, Ч. Тартом, мистиками К. Кастанедой, Ошо и многими другими» [18, с. 8].

А известный театральный режиссер и педагог Юрий Альшиц считает необходимым использование провокаций для укрепления творческих и моральных сил актерского ансамбля: «Провокации и экстремальные ситуации очень полезны для развития: ансамбль вместе быстрее находит ошибку и исправляет ее» [2, с. 23].

В специальных областях современного западного образования (психотерапия, педагогика и др.) провокативное воздействие используется в качестве профессиональных методов. В статье Е.Морозовой дан краткий анализ основных провокативных техник, используемых различными школами психотерапии.

Использования провокативных методов в педагогике аналогично их психотерапевтическому применению. В отечественной педагогической практике существует понятие лекция-провокация, т.е. лекция с запланированными ошибками – методический прием, предполагающий активизацию познавательной деятельности студентов [12], формирующий умение оперативно анализировать информацию, ориентироваться в ней и оценивать ее [17].

А.А. Полонников (Белорусский госуниверситет), опираясь на исследования сотрудников Центра проблем развития БГУ, предлагает использование провокации в виде трикстеровского действия для рекомпозиции учебных отношений. В статье «Педагог как Трикстер» автор описывает этот мифологический персонаж в юнгианской трактовке и определяет его основную функцию – провокацию, которую «культурные антропологи считают… специфическим побуждением к развитию, стимулированием спонтанности, изменению самой формы развития (развитие развития)» [13, с. 348].

Мы согласны с автором статьи, что прецеденты использования провокативного воздействия, повлекшие за собой позитивные образовательные эффекты, можно выделить из разнообразных педагогических источников. В качестве примера Полонников ссылается на опыт из психоаналитической педагогики и «метод взрыва» А.С. Макаренко [9]. Целесообразно упомянуть здесь и «провокацию доверием» автора «Педагогичес-

кой поэмы», и «провоцирование учебных споров» новокузнецкого исследователя Т.Ю. Зотовой (2005), и использование провокации при моделировании сложных жизненных ситуаций И.Р. Конжиным (г. Кострома) (2003), и привлечение «педагогической провокации» в качестве способа активизации креативных способностей студентов педагога Донского университета С.В. Шведовой (2005).

В частности, в работе И.Р. Конжина по определению педагогических условий для подготовки подростков и юношей к преодолению сложных жизненных ситуаций, одним из восьми видов специально организованных педагогом моделей сложных жизненных ситуаций выступает ситуация-провокация [6, с. 19].

В процессе подготовки к преодолению сложных жизненных ситуаций диагностировался и характер самооценки [6, с. 20], т.к. автор опирается на работы Л.И. Анцыферовой, М.И. Дьяченко, Р.В. Загайнова, Л.А. Кандыбовича, М.М. Ященко и др., связывающих успешность преодоления сложных жизненных ситуаций с адекватностью самооценки.

Т.Ю. Зотова в своем исследовании останавливается на рассмотрении спонтанного спровоцированного (т.е. намеренно организованного учителем) спора как способа проблемного освоения учебного материала. [5, с. 10]. Полученные в ходе эксперимента данные свидетельствуют, что «уроки, включающие различные приемы провоцирования спора, отличались высокой степенью речевой и мыслительной активности, интересом к учебному материалу» [5, с. 21].

Акмеологический аспект провокативности использовали в своих работах некоторые исследователи в области психологии, создавая ситуации своеобразной провокации в качестве позитивного стимулирования испытуемых.

Т.П. Авдулова, рассматривая различные аспекты изучения особенностей морального сознания дошкольников, создавала своеобразную провокацию, предлагая ситуации негативного примера взрослого. Диссертант заключает, что «Негативный пример взрослого в вербальных ситуациях, в целом, способствует активизации морального сознания дошкольников» [1, с. 9].

Н.П. Гаврилюк, опираясь на опыт академика В.С. Мухиной по использованию инициаций в работе с детьми, модифицирует инициации в игровые провокации. С целью формирования волевых качеств младших школьников, автор моделировала в игровой форме возможные в будущем реальные ситуации, требующие наличия вышеупомянутых качеств. Игровая форма позитивно воспринималась детьми, вызывая интерес к своим возможностям и проявлениям личности [4].

А.А. Букина, изучая динамику внутриличностных конфликтов студентов-психологов, утверждает, что сам процесс профессионального обучения психологов является искусственной провокацией саморазвития: «психологическое познание влечет за собой развитие способностей к самоанализу и рефлексии, усложнение когнитивной структуры личности, актуализацию ее внутренней сложности» [3, с. 6].

Опыт использования провокации в целях стимулирования творческой индивидуальности учащихся накоплен педагогом высшей категории Городского Центра детского творчества им. А. - Алиша И.К. Новиковой (г. Казань). Провокативность методики заключается в ненавязчивом внушении детям чувства собственной «профессиональной» значимости: дети наравне с педагогами участвуют в издательской деятельности, т.е. делают «взрослое дело». Следствием такого метода работы является доверие к педагогу, формирование ответственности и серьезного отношения к своей деятельности. Успех методики Новиковой подтверждается призовым местом ее учеников на Всероссийском конкурсе издательской деятельности в номинации «Лучшая детская иллюстрированная книга», дипломами Республиканского, Всероссийского, Международного уровней.

В нашем исследовании мы синтезируем опыт, накопленный в психотерапии и педагогике.

Нам необходимо решить ряд задач:

– выявить уровень личностной самооценки студентов;

– соотнести его с особенностями их почерка;

– определить формы провокативного воздействия;

– разработать механизм включения провокаций в учебное занятие.

Мы предполагаем почерковые изменения, свидетельствующие о повышении уровня личностной самооценки в результате провокативного психологического воздействия, направленного на стимулирование избавления от почерковых признаков, отражающих «слабые» личностные каче-

ства.

Выборка представлена студентами-второкурсниками филологического факультета. Отметим, что вопросы провокативного воздействия неоднократно затрагивались исследователями-филологами [7; 8; 14; 15; 16].

А.А. Котов, изучая механизмы речевого воздействия в публицистических текстах СМИ, разработал структурную модель речевого воздействия. Им были рассмотрены различные речевые механизмы и указано, каким образом каждый из них может быть использован для воздействия на адресата: «Выделение смысловых компонентов, оказывающих воздействие, позволяет … сделать прогноз относительно того, какие описания действительности будут оказывать воздействие, а какие – нет» [7, с. 5].

А.М. Шестерина, анализируя полемический текст современной прессы, акцентирует: «Стремление к убеждению через опровержение естественным образом активизирует … «провокацию» размышлений, эмоций, привлечение внимания, создание намерений, побуждение к действию» [16, с. 19].

Рассматривая традиции русской литературы XIX века, О.Г. Левашова проводит соответствие творческого метода «фантастического реализма» с созданием «тех нетипичных обстоятельств, которые М.М.Бахтин называл приемами провокации, посредством которых человек … выявлял свою истинную суть» [8, с. 26].

Изучая проблемы прогматической избыточности в сфере коммуникации, Г.М. Сучкова выделяет два типа взаимоотношений: симметричные и комплементарные. В контексте проводимого нами исследования интересен первый тип, обозначенный автором: «Симметричные отношения повышают уровень согласия, увеличивают ощущение значимости каждого из коммуникантов, дают уверенность в себе и повышают самооценку». (подчеркнуто нами – С.С.) [15, с. 15].

Уровень самооценки студентов мы измеряли методом С.А. Будасси (два варианта), проводили анализ особенностей почерка на выявление признаков, свидетельствующих о низкой самооценке, кроме этого, применялась методика личностного дифференциала, тестировалась память на образы. Для определения главных жизненных целей испытуемых использовался экспресс-метод «Жизненные цели».

Для письменных работ студентам предлагалось использовать хорошую перьевую ручку. Мы остановили свой выбор на ручке с рифленым, не выскальзывающим из пальцев корпусом и синей пастой, которая, в отличие от черной или зеленой, не утомляет глаза. (Т. Леонтьева, 1996).

Представляя студентам, показавшим заниженную личностную самооценку, результаты почеркового анализа в виде интеллектуальной и эмоциональной провокации, мы даем только толчок, посыл к изменению, последующие конкретные действия студенты домысливают самостоятельно.

При ознакомлении испытуемых с результатами анализа их почерков, заострялось внимание на выявленных «слабых» качествах, как на помехах, препятствиях в успешном достижении обозначенных самими студентами жизненных целей.

Принимая во внимание опыт украинских ученых об изменениях в почерке и поведении школьников в результате применения «правильного» пишущего прибора в течение 1-2-х недельного срока, повторный анализ почерка и измерение уровня самооценки целесообразно провести через две недели. Во время этого срока студентам рекомендуется пользоваться той же ручкой с пастой синего цвета при написании любых работ.

Результатом провокативного психологического воздействия, по нашему мнению, должно стать интуитивное стремление студента к избавлению от признаков «слабых» качеств в почерке. Таким образом, происходит превращение внешней стимуляции во внутреннее побуждение изменяться самостоятельно. Мы предполагаем, что такие поначалу произвольные изменения, переходя в непроизвольные, т.е. становясь привычными, влекут за собой позитивное изменение «слабых» личностных качеств, в частности компенсацию заниженной самооценки.

Библиографический список

1. *Авдулова Т.П.* Предпосылки формирования морального сознания в старшем дошкольном возрасте: Автореф. дис … канд. психол. наук – М., 2001. – 25 с.

2. *Альшиц Ю.Л.* Ансамбль и творческая индивидуальность: художественные, этические и психологические аспекты взаимодействия: Автореф. дис … канд. иск. наук. – М., 2003. – 25 с.

3. *Букина А.А.* Динамика внутриличностных конфликтов студентов-психологов в процессе

обучения в вузе: Автореф. дис ... к. психол. н.- Ставрополь, 2005. – 19 с.

4. *Гаврилюк Н.П.* Формирование волевых качеств младшего школьника как условие его развития и успешности в обучении: Автореф. дис … к. психол. н. – Санкт-Петербург, 2006. – 20 с.

5. *Зотова Т.Ю.* Формирование аргументированной речи учителя в процессе обучения профессионально значимому спору с учащимися: Автореф. дис ... к. пед. н. – Ярославль, 2005. – 24 с.

6. *Конжин И.Р.* Педагогические условия подготовки старшеклассников к преодолению сложных жизненных ситуаций: Автореф. дис … к. пед. н. – Кострома, 2003. – 24 с.

7. *Котов А.А.* Механизмы речевого воздействия в публицистических текстах СМИ: Автореф. дис ... к. филол. н. – М., 2003. – 24 с.

8. *Левашова О.Г.* Шукшинский герой и традиции русской литературы X1X в.: Автореф. дис... д.филол.н. -Тамбов, 2003. – 38 с.

9. *Макаренко А.С.* Педагогические сочинения: в 8-ми т. Т. 3. – М., 1983. – 511 с.

10. *Морозова Е.А.* Социально-психологическое исследование художественной провокативности: На примере современного авангардного искусства: Автореф. дис … к. психол. н. – М., 2005. – 18 с.

11. *Морозова Е.А.* Провокативность как метод социально–психологического воздействия: (на примере авангардного искусства) // [Электронный ресурс]. – М., 2001. – Режим доступа: http://rubtsov.penza.com.ru/chitar/7/morozova.htm.

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

13. *Полонников А.А.* Педагог как трикстер // [Электронный ресурс]. – Минск. – Режим доступа: www.dep-edu.bsu.by/sm.aspx/uid/html.

14. *Степанов В.Н.* Провокативный дискурс массовой коммуникации: Автореф. дис … д. филол. н. – Санкт-Петербург, 2005. – 38 с.

15. *Сучкова Г.М.* Речевые модели как средство реализации прагматической избыточности в сфере коммуникации: Автореф. дис ... д. филол. н. – Санкт-Петербург, 2005. – 48 с.

16. *Шестерина А.М.* Полемический текст в современной прессе: Автореф. дис … д. филол.- н. – Воронеж, 2004. – 41 с.

17. *Щербина В.А., Таран В.А.* Организационные формы обучения в историческом развитии. – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2005. – 103 с.

18. *Щитова В.И.* Презентация как коммуникативный феномен культуры: Визуальный аспект: Автореф. дис … канд. культурол.наук. – М., 2004. – 26 с.

Э.Р. Хабибуллин

ИЗУЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ К РИСКУ У СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГОВ

В статье обосновывается необходимость изучения готовности к риску у педагогов, проводится научный анализ понятия «риск» и «готовность к риску», представлены результаты экспериментального исследования, направленного на выявления взаимосвязи готовности к риску с личностными качествами педагогов.

Социально-экономическая ситуация, сложившаяся в нашей стране в последние годы требует от современных специалистов не только знаний и навыков в области своей профессии, но и наличия целого ряда качеств, которые бы предопределяли эффективность их деятельности. В настоящее время на современном рынке труда в большей степени конкурентоспособны люди с богатым внутренним потенциалом, способные к саморазвитию и к творческой самореализации, несущие ответственность за себя, свои поступки, действия и принятые решения. А все это требует от них, на наш взгляд, быть готовыми к действиям в рискованных ситуациях. Поэтому реалии сегодняшнего дня предполагают наличие в структуре характера современных специалистов такого качества, как готовность к риску.

В профессиональной деятельности современ-

© Э.Р. Хабибуллин, 2008

ных педагогов это качество необходимо по многим причинам. Обозначим некоторые из них. Первая – проявления готовности к риску находят свое отражение при принятии различных решений в нестандартных, неопределенных ситуациях, в которых, зачастую, приходится работать педагогам.

Другая причина связана с тем, что умение действовать и принимать решения в условиях риска, необходимы педагогу для того, чтобы стать моделью для своих учеников, студентов. Для молодого поколения важно иметь некий образец, ориентиры реагирования в ситуациях риска, в которых они оказываются все чаще и чаще. И именно педагог должен уметь демонстрировать такую модель поведения.

И, наконец, третья причина связана с постоянными инновациями в образовании. Необходимым условием реализации инновационной деятельности педагога является умение идти на определенный риск, успешно разрешать конфликтные ситуации, снимать инновационные барьеры. Любое педагогическое нововведение содержит в своей сути риск, связанный с непредвиденными трудностями, с непредсказуемостью всех возможных последствий, ибо неизвестно, даст ли вводимое новшество ожидаемый результат, приживется ли оно в традиционных условиях, примут ли нововведение учащиеся и родители.

Кроме указанных причин особо отметим тот факт, что хороший педагог – творческая личность, а творчество – деятельность, которая характеризуется неповторимостью, оригинальностью, уникальностью, и поэтому тесно связана с риском. Риск обусловлен самой сущностью творческого процесса, особенностями внедрения нового в практическую жизнь, необходимостью разрешения противоречий между вновь проявляющимися событиями, процессами в обществе и старыми способами социального регулирования, поисками новых, еще не апробированных средств, форм и методов работы. Творчество без риска, готовности к риску представляется нам маловозможным.

Термин «риск», отражающий чаще всего оценку возможностей неблагоприятных последствий каких-либо событий, получил широкое распространение в различных областях знаний. Это явление рассматривалось в сферах природных и общественных процессов, в специальных разделах математики и логики, в выработке правил, регулирующих практику страхования, биржевых сделок и т.д. В дальнейшем явление «риск» выступало предметом исследования теории игр, вероятностей, экономики, медицины, права, педагогики, психологии и других наук. В последнее время риск становится объектом междисциплинарных исследований, приобретает статус общенаучного понятия, выходящего за рамки отдельной дисциплины.

В психологических же работах многих исследователей показано, что особенностью ситуаций, сопряженных с риском, являются неопределенность момента их возникновения, характера развития и последствий, а также наличие дефицита времени, поступление недостаточной информации, изменение функционального состояния специалистов.

А.П. Альгин [1; 2] представил риск как сознательно-волевую деятельность субъекта по преодолению неопределенности в ситуации неизбежного выбора из нескольких альтернатив, в процессе которого имеется возможность определить вероятность достижения желаемого результата. В данном аспекте риск предстает в качестве особой формы активного отношения к действительности и моделью разрешения неопределенности, порождаемой природными явлениями, действиями других субъектов и недостатком информации.

Исследуя риск в рамках надситуативной активности, В.А. Петровский [8], выявил два основных его типа: *мотивированный и немотивированный*. С его точки зрения, мотивированный риск проявляется как прагматическая тенденция, связанная с расчетом шансов на успех. Все поведение индивида направлено на достижение определенной цели, и риск является способом его достижения. Активность человека при принятии риска мотивируется психологическими, эмоциональными, когнитивными факторами. Автор определяет риск как склонность индивида в ситуации выбора идти на сближение с опасностью ради достижения некоторых наиболее предпочтительных целей. Но есть и особая форма риска «риск ради риска», которая характеризуется тенденцией субъекта сближаться с опасностью в ситуациях без какой-либо внешней необходимости. По мнению В.А. Петровского, мотивированный риск является средством, позволяющим максимально реализовать свои потенциальные возможности.

Ряд отечественных и зарубежных работ посвящены изучению связи способности к эффективным действиям в условиях риска с личностными особенностями специалистов. Так, М.А. - Котик [3] выделил следующие качества, влияющие на способность человека к риску: эмоциональная устойчивость, способность к планированию, прогнозированию, самоконтроль, отсутствие консерватизма, настроенность на удачный исход событий, темпераментальные особенности человека, а также локус контроля. И.П. Рапохин [9] установил связь эффективности деятельности в условиях риска с эмоциональной устойчивостью, а В.В. Кочетков и И.Г. Скотникова [4] привели в своей работе данные, свидетельствующие о связи способности успешно действовать в условиях риска с внутренним локусом контроля. Их результаты свидетельствуют о том, что лица с внутренним локусом контроля лучше, чем лица с внешним локусом контроля, умеют использовать информацию в неопределенной ситуации.

Теоретический анализ проблемы риска показал, что данное понятие является предметом изучения различных областей знаний, в каждом из которых имеется свое, уникальное понимание этой категории. Общим же в этих определениях является, на наш взгляд, то, что большинство исследователей считают рискованную проблемную ситуацию разновидностью неопределенной, когда наступление возможных событий вероятно и может быть оценено. Риск является интегральным показателем возможных действий и сочетает в себе вероятность события и его количественную характеристику – возможные потери или приобретения. Уровень риска, приемлемый субъектом, обусловлен ситуационными, мотивационными и личностными факторами, а также субъективным представлением риска. В рискованных ситуациях человек испытывает те стратегии и стили их разрешения, которые отражают его индивидуальные особенности и накопленный опыт их использования.

Как мы видим, существует множество исследований, посвященных проблеме риска. Однако проблеме готовности к риску у педагогов уделено недостаточно внимания, отсутствуют концептуальные основания психологического исследования такого понятия как готовность к педагогическому риску, нет устоявшихся, четких определений. Это и обусловило наш интерес к данной проблематике.

Мы считаем, что основанием комплексного изучения готовности к риску у педагогов, может являться концепция профессионального развития педагога, разработанная Л.М. Митиной [6; 7]. Согласно этой концепции выделяются две модели труда – адаптивного поведения и профессионального развития. Автором предлагается рассмотрение профессионального развития в рамках личностно-развивающего направления. Подобный подход, на наш взгляд, и предполагает развитие у учителя такого личностного качества, как готовность к риску, которое и обусловливает открытость новому опыту, способность к самосовершенствованию и самоизменению.

Готовность к риску также связана и с интегральными характеристиками личности, выделяемыми в рамках данной концепции: направленностью, компетентностью и гибкостью. Выделенные интегральные характеристики личности педагога являются взаимополагающими и каждая из них безотносительно к двум другим самостоятельного значения не имеет. Развитие интегральных характеристик труда педагога обусловливает как общий ход его профессионального развития, так и поднимает образование на качественно новую ступень. Именно развитие этих интегральных характеристик обусловливает выработку наиболее верной линии поведения в условиях риска, которая, на наш взгляд, и предопределяется способностью осознания системы своих ценностей и мотивов поведения, умением принимать и нести ответственность за свои решения, а также своевременным внесением корректив в свое поведение в случае необходимости.

Изучение риска в контексте вышеизложенной концепции предполагает понимание готовности к риску как личностной характеристики, присущей в разной степени всем субъектам труда, деятельность которых связана с принятием решений в условиях неопределенности.

Поэтому при проведении нашего исследования мы поставили перед собой задачу выявления взаимосвязи готовности к риску с личностными качествами, отражающими интегральные характеристики, выделяемые в концепции профессионального развития педагога. Для этого нами были использованы следующие методики – опросник «Исследование склонности к риску» А.Г. Шмелева; методика «Мотивация успеха и боязнь неудачи» А.А. Реана; личностный профиль по Г. - Айзенку; опросник уровня субъективного конт-

роля Дж. Роттера; опросник структуры темперамента В.М. Русалова; тест-опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантелеева; тест на самоэффективность в адаптации А.В. Бояринцевой.

Первый этап исследования проводился на базе Башгоспедуниверситета в апреле-мае 2006 года. В эксперименте приняли участие студенты 2-4 курсов физико-математического, филологического, естественно-географического, социально-гуманитарного факультетов и Института педагогики. Общий объем выборки составил 151 испытуемый. Для изучения проявлений риска нами использовались шкалы «готовность к риску» методик Шмелева и Айзенка, с помощью которых и изучалась взаимосвязь этого показателя с другими личностными характеристиками. Характерным, на наш взгляд, является то, что указанные шкалы высоко коррелируют между собой, что свидетельствует о высокой валидности выбранных методик.

Анализ результатов исследования позволил получить нам такие значимые показатели связи шкал «готовности к риску» обозначенных методик со шкалами общительность, активность, напористость, экстраверсия, импульсивность теста Айзенка; эргичность коммуникативная, пластичность интеллектуальная, пластичность коммуникативная, скорость психомоторная, индекс общей активности, индекс общей адаптивности по опроснику Русалова; социальная самоэффективность теста Бояринцевой; самопринятие теста-опросника Столина, Пантелеева.

Кроме этого установлена взаимосвязь «готовности к риску» по методике Г. Айзенка с такими шкалами теста В.М. Русалова, как «индекс психомоторной активности», «индекс интеллектуальной активности», «эмоциональность интеллектуальная», «индекс общей эмоциональности». По последним двум показателям была получена обратная зависимость. Обратная же зависимость получена между «готовностью к риску» по методике А.Г. Шмелева и шкалой «неполноценность» теста Г. Айзенка.

Ввиду большого количества полученных диагностических показателей мы посчитали целесообразным провести факторный анализ. По его итогам 57 признаков индивидуально-психологических особенностей личности были сгруппированы в 2 фактора. Полученные в результате анализа статистические факторы выглядят следующим образом.

Первый фактор объединил в себе общительность (0,53), активность (0,55), напористость (0,56), экстраверсию (0,73), общую интернальность (0,50), интернальность в области достижений (0,50) и в области межличностных отношений (0,51), эргичность коммуникативную (0,45), скорость психомоторную (0,40), индексы психомоторной активности (0,42), общей активности (0,41) и общей адаптивности (0,63), деятельностную (0,50) и социальную самоэффективность (0,58), глобальное самоотношение (0,46), самоуважение (0,55), самоинтерес (0,42), самопонимание (0,42) с положительным факторным весом, и тревожность(-0,57), неполноценность (-0,69), подавленность (-0,65), нейротизм (-0,77), эмоциональность психомоторную (-0,48), интеллектуальную (-0,50) и коммуникативную (-0,48), индекс общей эмоциональности (-0,50) с отрицательным факторным весом.

Во второй фактор вошли следующие показатели: готовность к риску по методике Г. Айзенка (0,60), импульсивность (0,78), безответственность (0,53) – склонность к спонтанности, психотизм (0,82), пластичность коммуникативная (0,43), готовность к риску по методике Шмелева (0,5).

Второй этап исследования проводился в мае 2007 года. В эксперименте приняли участие учителя средних общеобразовательных школ г. Уфы, общий объем выборки – 27 человек. На данном этапе использовались такие методики, как опросник «Исследование склонности к риску» А.Г. Шмелева; личностный профиль по Г. Айзенку; опросник структуры темперамента В.М. Русалова; тест-опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. - Пантелеева. Здесь мы также получили значимые корреляционные связи между шкалами «готовность к риску» методик Айзенка и Шмелева, что свидетельствует о валидности выбранных нами методик.

При изучении корреляционной зависимости шкалы «готовность к риску» методики Шмелева мы получили следующие значимые положительные связи со шкалами эргичность коммуникативная, пластичность коммуникативная, скорость психомоторная, скорость коммуникативная, индекс психомоторной активности, индекс общей активности, индекс общей адаптивности. Шкала «готовность к риску» методики Айзенка положительной коррелирует со шкалами активность, импульсивность, безответственность, психотизм, самопонимание. Также была получена отрица-

тельная корреляционная связь шкал «готовность к риску» методик Айзенка и Шмелева со шкалой подавленность.

Полученные нами на данном этапе 46 показателей также были обработаны с использованием метода факторного анализа. По его итогам были получены 3 фактора, представленные ниже.

В первый фактор вошли такие показатели, как эргичность коммуникативная (0,58), пластичность психомоторная (0,78) и интеллектуальная (0,74); скорость психомоторная (0,70), интеллектуальная (0,53) и коммуникативная (0,61); индексы психомоторной активности (0,73), интеллектуальной активности (0,67), общей активности (0,92), общей адаптивности (0,97); готовность к риску по методике Шмелева(0,48) с положительным факторным весом; эмоциональность психомоторная (-0,57), интеллектуальная (-0,65) и коммуникативная (-0,53), индекс общей эмоциональности (-0,65) с отрицательным факторным весом.

Второй фактор объединил в себе экстраверсию (0,55), готовность к риску по методике Айзенка (0,69), импульсивность (0,77), безответственность (0,57), психотизм (0,81) и самопонимание (0,64).

В третий фактор вошли эргичность интеллектуальная (0,49), пластичность коммуникативная (0,42), глобальное самоотношение (0,60), самоуверенность (0,55), самопринятие (0,41) с положительным факторным весом, и тревожность (-0,64), неполноценность (-0,58), нейротизм (-0,73), эргичность психомоторная (-0,48) с отрицательным.

Таким образом, полученные данные позволяют нам сделать вывод о том, что готовность к риску связана с интегральными характеристиками, выделенными в концепции Л.М. Митиной [5; 7]. Направленность, в данном случае отражает представленность в структуре личности будущего педагога, способного к эффективным действиям в условиях риска, таких качеств, как активность, напористость, социальная самоэффективность, самопринятие. Компетентность – таких личностных характеристик, как общительность, экстраверсия, ответственность за свои действия. Гибкость же проявляется в свойствах пластичности, выявленных нами по опроснику В.М. Русалова. Именно развитие этих качеств будет способствовать развитию рассматриваемого нами показателя готовности к риску.

На наш взгляд, хороший учитель - разносторонне развитая, сильная автономная личность с богатым внутренним потенциалом, обладает внутренней свободой, ответственный за себя и за свои поступки, действия и принятые решения, способный к саморазвитию и к творческой деятельности. Современный педагог должен быть моделью для своих учеников, личностью, побуждающей своих подопечных к развитию и совершенствованию себя, что требует от него готовности к риску, но той ее составляющей, которая бы оправдывала его эмоциональный и физический вклад в эти процессы.

Ситуации оправданного риска требуют нестандартного решения, основанного на интеграции прошлого опыта индивида, объективных и субъективных факторов среды. Субъекты, склонные к риску, обладают рядом личностных черт, обусловливающих принятие риска, его моделирование и реализацию. Они обладают способностью замечать, комбинировать и реализовывать рискованный путь решения той или иной проблемы, умеют ставить вопросы, подвергать сомнению на первый взгляд очевидные истины, проявляют упорство при достижении цели.

Наличие у индивида такой личностной черты как готовность к риску (оправданному) предполагает представленность в его структуре характера таких качеств как независимая позиция, сочетание смелости и способности реальной оценки обстановки. Люди, готовые к риску, обладают верой в свои возможности, высокими показателями к социальной адаптации, под которой мы, вслед за Л.М. Митиной [5], понимаем умение работать в условиях совместной деятельности, адекватно реагировать в экстремальной ситуации и в условиях новой социальной среды, конструктивно разрешать межличностные конфликты, преодолевать трудности, не впадая в состояние фрустрации. Их отличает независимость суждения и поступков от мнения других людей. Они проявляют интерес к сложным, с элементами новизны и неопределенности условиям, к ситуациям, требующим неординарных подходов и сопровождающихся сложностью реализации. При решении поставленных задач используют неожиданные элементы, находя оригинальный способ достижения цели. Процессы синтеза, комбинирования и нахождения наиболее безопасных способов действия, сама рискованная деятельность приносит субъектам своеобразное удовольствие в высвобождении творческого потенциала, удовлетворение потребности самоактуализации.

Однако мы считаем, что данное качество является позитивным при условии его оптимального проявления, т.е. осуществления деятельности в условиях оправданного риска. Необходимость проявления такого личностного качества как готовность к риску является предопределяющим фактором эффективной деятельности современного педагога.

Библиографический список

1. *Альгин А.П.* Риск и его роль в общественной жизни. – М., 1989.
2. *Альгин А.П.* Риск: сущность, функции, детерминация, разновидности, методы оценки. – М., 1990.
3. *Котик М.А.* Беседы психолога о безопасности дорожного движения. – М.: Транспорт, 1990.
4. *Кочетков В.В, Скотникова И.Г.* Индивидуально-психологические проблемы принятия решения. – М.: Наука, 1993.
5. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение / Под ред. Л.М. Митиной. – М.: Академия, 2005.
6. *Митина Л.М.* Психология профессионального развития учителя. – М., 1998
7. *Митина Л.М.* Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 2004.
8. *Петровский В.А.* Феномен субъектности в психологии. Автореф. дис. ... д. псих. наук. – М., 1994
9. *Рапохин Н.П.* Исследование эмоционально волевой устойчивости в условиях значимой деятельности // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2. – №5. – С. 92–105.

О.В. Волкова

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЗДОРОВЫХ И ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье описаны результаты исследования уровня развития произвольного поведения здоровых и часто болеющих детей старшего дошкольного возраста. С целью проведения констатирующего эксперимента в контрольную и экспериментальную группы были условно распределены дети в возрасте 5-5,5 лет дошкольных образовательных учреждений развивающего типа, г. Красноярска по количеству соматических заболеваний за истекший год. В соответствии со структурой волевого действия были подобраны диагностические методики. Анализ результатов исследования показал, что уровень развития произвольного поведения часто болеющих детей ниже, что говорит о необходимости проведения дополнительной коррекционной работы по его развитию.

Одним из наиболее важных показателей развития личности является уровень развития произвольного поведения. В зарубежной и отечественной психологии неизменно особое внимание уделяется изучению развития, проявлений и способов его формирования. Особенно уместно поднимать вопрос о целенаправленном развитии и формировании произвольного поведения становится в старшем дошкольном возрасте, когда происходит постепенный переход от основного ведущего вида деятельности – игры к более актуальному для школьного образования виду – учебной деятельности.

Особым фактором, влияющим на развитие личности ребенка, является его соматическое здоровье. В настоящее время можно отметить рост количества соматических заболеваний детей и увеличение количества часто болеющих детей дошкольного возраста. Это связано с ухудшением экологической обстановки, снижением уровня здоровья родителей и снижением уровня жизни семей. Считается, что часто болеющие дети -

© О.В. Волкова, 2008

феномен специфически возрастной. Эту группу составляют преимущественно дети дошкольного возраста, которые болеют различными респираторными заболеваниями более четырех раз в году. Часто болеющие дети (ЧБД) являются важной медико-социальной и экономической проблемой в системе охраны здоровья матери и ребенка.

Развитие произвольной регуляции является центральным звеном, определяющим развитие личности ребенка в целом. В радиус его влияния попадает формирование характера, эмоций, мышления, и именно это позволяет нам предположить, что развитие произвольной регуляции соматически больного ребенка старшего дошкольного возраста будет отличным от развития произвольного поведения здоровых детей.

С целью выявления уровня развития произвольного поведения мы провели ряд диагностических мероприятий в группах здоровых и соматически больных детей старшего дошкольного возраста. Для организации исследования в контрольную и экспериментальную группы были условно распределены дошкольники в возрасте 5-5,5 лет в количестве 26 и 27 человек соответственно, по частоте соматических заболеваний за истекший год. Обследование детей проводилось в дошкольных образовательных учреждениях г. Красноярска развивающего типа, работающих по программе дошкольного воспитания и образования под ред. М.А. Васильевой.

С точки зрения Н.А. Цыркун, к основным функциям воли относятся волевая регуляция в предметной деятельности, саморегуляция, волевая регуляция, направленная на установление взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, проявление волевой активности группой детей как субъектом деятельности. Таким образом, проанализировать уровень развития произвольной регуляции в целом можно, ориентируясь на проявление ее основных функций.

В современной психологической науке существуют разные подходы к определению понятия «воля», выделению основных функций и этапов формирования произвольности. Однако, общепринято, что наиболее оптимальными условиями, как формирования, так и диагностики произвольного поведения ребенка дошкольного возраста является игра как основной ведущий вид деятельности, причем разные виды игр отражают произвольность с разных сторон.

По всем основным структурным компонентам волевого действия, выделенным в монографии Н.А. Цыркун (1991), нами были подобраны диагностические методики, соответствующие разным видам игровой деятельности:

1. Выбор и осуществление цели – «Донеси постройку»- игра с правилами (модификация методики В.К. Котырло) – цель методики выявление направленности ребёнка на достижение цели.
2. Принятие решения - Тестовая беседа «Да и нет» – игра с правилами (Н.И. Гуткина)- цель методики выявление умения самостоятельно следовать инструкции.
3. Планирование – «Выкладывание узора по образцу» – дидактическая игра (Н.А. Цыркун) – цель методики выявление умения действовать вопреки навязываемому зритель-ному образу восприятия, проявлять аналитико-синтетические умения постижения сущности задачи, произвольно перестраивать и управлять своей деятельностью, исправляя ошибки.
4. Исполнение намеченного – «Рисуем чёрточ-ки»- дидактическая игра, «Хитрая лиса» – сюжетно-ролевая игра (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина) – цель методик выявление умения прилагать усилия, проявлять устойчивость к посто-ронним раздражителям, опосредствовать свои действия правилом.
5. Совершение усилий – «Лабиринт» – дидактическая игра (аналог субтеста Векслера), «Графический диктант» – дидактическая игра (Д.Б. Эльконин) – цель методик выявление умения контролировать свои действия, действовать строго по инструкции и продолжать выполнение задания самостоятельно, опираясь на образец.
6. Оценка результата – «Домик» – дидактическая игра (Т.В. Чередникова)- цель методики выявление способности детей самостоятельно действовать по образцу, проверять правильность и схожесть с ним получаемого результата.

Очевидно, что среди перечисленных диагностических методик доминируют дидактические игры. Это объясняется постепенным переходом старших дошкольников от игровой деятельности к учебной и актуальностью проблемы произвольной регуляции именно в рамках проблемы предстоящего обучения в школе. Результаты проведенных диагностических мероприятий отражены в таблице №1.

Таблица №1

Сравнительная таблица результатов диагностики уровня развития произвольного поведения в группах часто болеющих и здоровых детей

Уровень развития компонента	Группа часто болеющих детей		Группа здоровых детей	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Выбор и осуществление цели				
высокий	2	7,4	10	38,5
средний	12	44,4	15	57,7
низкий	13	48,2	1	3,8
Принятие решения				
высокий	1	3,7	13	50
средний	10	37	12	46,2
низкий	16	59,3	1	3,8
Планирование				
высокий	2	7,4	14	53.8
средний	8	29,6	10	38,5
низкий	17	63	2	7,7
Исполнение намеченного				
высокий	1	3,7	4	15,4
высок.- средн.	1	3,7	8	30,8
средний	5	18,5	9	34,6
средн.-низк.	9	33,3	4	15,4
низкий	11	40,7	1	3,8
Совершение усилий				
высокий	0	0	5	19,2
высок.- средн.	2	7,4	7	26,9
средний	0	0	5	19,2
средн.-низк.	10	37	9	34,6
низкий	15	55,6	0	0
Оценка результата				
высокий	1	3,7	7	26,9
средний	2	7,4	15	57,7
низкий	24	88,9	4	15,4

Нами была проведена математическая обработка полученных данных, по результатам которой можно сделать вывод о присутствии достоверных различий в уровне развития произвольного поведения детей в группах здоровых и часто болеющих детей. Статистическая обработка данных включала в себя сравнение выборок и анализ взаимозависимости признаков. Для сравнения выборок использован критерий t-Стьюдента, расчет статистических показателей выполнен с привлечением компьютерной статистической программы Statgraphics Plus v.2.1.

Кроме критериев, указывающих на правильность выполнения заданий детьми в ходе диагностических мероприятий, мы проанализировали их поведенческие реакции, наблюдение за которыми было достаточно информативным. Причем, здоровые и часто болеющие дети проявляли схожие тенденции в поведении, участвуя в одних и тех же видах игр.

К примеру, в процессе проведения диагностических методик, имеющих в своей основе дидактическую игру и имеющих индивидуальный характер («Выкладывание узора по образцу», «Рисуем черточки», «Лабиринт», «Графический диктант», «Домик»), дети вели себя схожим образом. При оценке произвольного поведения с помощью данных методик учитывались такие критерии как количество ошибок, количество отвлечений от задания, время, затраченное на зада-

ние, количество обращений ребенка к предложенному образцу.

Дети, показавшие высокий уровень развития исследуемых качеств, проявляли неуверенность в успешности достигаемого результата. Например, «Я срисовывать умею, но не очень ровно, наверное, некрасиво получится». Возможно, эта неуверенность заставляла детей действовать более старательно и усилить самоконтроль. Девочки для рисования каждого элемента пользовались образцом и пытались (как того требуют правила) точно его скопировать: считали линии в окне, колья забора, завитки дыма, повороты линий, количество клеточек, пробовали разные варианты наложения геометрических фигур. Сами проверяли правильность изображения, без просьбы взрослого. От задания они отвлекались только после выполнения основных его элементов. Если какой-либо элемент получался неточно, то просили дать возможность выполнить задание сначала. Приступали к работе по сигналу взрослого. Сосредоточенно действовали и получали хороший результат за минимальный период времени. Иногда просили повторить правила. От начала и до конца внимание этой группы детей было направлено только на выполнение задания. Часто дети, выполнившие задание успешно, сетовали на его трудность, но обещали выполнить все до конца: «Да, последний самый трудный, но я его сделаю, те ведь сделал!». Некоторые, увлекшись например, лабиринтом, заходили за «стены» или сворачивали в сторону «тупика», но сразу исправлялись и просили: «А можно это не будет считаться?». Это говорит об их способности оценивать результат своей деятельности, видеть свои ошибки. Когда дети выполнили 2-3 элемента задания, то, как правило, восклицали: «А я-то догадался! Можно я сам до конца строчки дорисую?». Слушали внимательно, некоторые просили других не мешать, подражая взрослому (пытались контролировать свои действия и действия сверстника). Иногда продолжая узор самостоятельно, дети постепенно снижают самоконтроль, поэтому с каждым элементом результат становится все менее и менее похожим не первый элемент ряда, хотя имеет с ним большое сходство и носит его основные черты.

Дети, которые показали средний уровень развития произвольности были менее сконцентрированы на целях и правилах задания. Отвлекаются сами, отвлекают других, пытаются встать и посмотреть, что получается у соседей. Работу заканчивают довольно быстро. В целом результат похож на образец, но неточно выполнены некоторые важные детали (например, не отмечено различие между забором слева и справа от дома, даже после подсказки взрослого). Большинство детей торопились закончить рисунок быстрее и, таким образом, контроль качества усложнялся, отходил на задний план. Невнимательность и редкое использование образца позволяют передать ребенку лишь общие черты рисунка и, таким образом, он допускает грубые ошибки. Непосредственное сравнение с образцом (детальное) начинается после указания взрослого на ошибки. Дети со средним уровнем развития волевых действий начинали с того, что пытались не перерисовывать, а перевести картинку (методом наложения чистого листа на образец). Начинают работу с радостью, пытаются поддержать сходство рисунков, но отвлекаются, реже обращают внимание на образец. При выполнении более трудных элементов начинают допускать сначала неточности, а потом ошибки. Вполне удовлетворены присутствием результата как такового и не заботятся о сходстве с образцом - выполнении основного правила. «У меня не похоже, но я по-другому не умею». Даже когда взрослый просит их проверить правильность выполненного задания и повторяет правила, реагируют, например, так: «Нет, я все правильно сделал. Я все!».

Дети с низким уровнем развития произвольности, хватались за идею выполнить задание с радостью, но также быстро этот интерес угасал. После нескольких попыток (особенно когда они были неудачными) бросали задание, а на просьбу взрослого закончить отвечали, например: «Я не хочу домик, давайте, я вам лучше портрет Барби нарисую, она у меня лучше получается». У детей недостаточно развита произвольность, чтобы продолжить задание, несмотря на трудности. Результат получают быстро, но некачественный, а на образец практически не обращают внимания. В группе этого уровня дети либо пытались «перевести» картинку, смять или выбросить «лишние» фигуры, либо старались выдать образец за свой результат. Старания и самоконтроля хватало только на изображение одного элемента, причем, самого простого (крыша, окно или контур дома, самый маленький лабиринт, расположение основных фигур). Или наоборот, начинают выполнять самый сложный элемент и броса-

ют задание на начальных этапах, мотивируя тем, что было слишком сложно. При столкновении с трудностями самоконтроль как бы выключается, подавляется непроизвольными желаниями. Образец практически не используют. Дети, которые показали низкий уровень развития произвольности, нарушали все правила и даже не обращали внимания на подсказки взрослого. Даже напоминание игрового сюжета («Мышки не могут проходить через стену») не давало ожидаемого результата. Некоторые дети стали просто закрашивать образец. Говорят: «А я сделаю быстро!»; или: «А я не знаю, как». Когда взрослый индивидуально повторяет правила и цель, ничего не меняется. Хотя после выполнения задания подходили и просили листы, чтобы его исправить. Если говорить о времени, то в данной группе оно не является показателем уровня развития произвольного поведения, так как некоторые дети из-за невнимательности тратили больше времени, а другие, по той же причине, выполняли часть задания и говорили: «Я все!».

Аналогичные поведенческие реакции проявляли дошкольники исследуемых групп в ходе проведения методики Тестовая беседа «Да и нет», в основе которой лежит игра с правилами. Причиной этому является индивидуальный характер задания. Дети с высоким уровнем развития произвольного поведения внимательно слушали инструкцию взрослого, не спешили с ответами, старались вникнуть в суть вопроса, пытались рассуждать вслух в поисках правильного ответа. Некоторые дети реагировали смехом на «хитрые», достаточно нелепые вопросы общего типа, например по поводу имени, когда у девочки спрашивают «Тебя зовут Петя?» После проведения методики дети этой группы просят продолжить игру и «позадовать вопросы потруднее». При среднем уровне развития произвольности дети часто переспрашивают и просят повторить инструкцию, даже когда взрослый начинает задавать вопросы. В процессе игры эти дети отвлекаются, допускают ошибки, но просят повторить вопрос. Когда вопрос повторен, на короткое время сосредотачиваются, дают верный ответ. Низкий уровень развития волевой регуляции проявляется в простом, необдуманном повторении ответа «да» или «нет». Количество ошибок максимально. На предложение взрослого выполнить задание еще раз, для достижения хорошего результата, отвечают отказом и сразу уходят.

Игра с правилами «Донеси постройку» и сюжетно-ролевая игра «Хитрая лиса» являются подвижными играми и отражают поведение детей в процессе выполнения заданий в группе. В данном случае высокий уровень развития произвольности характеризуется сосредоточенностью на выполнении своей роли в игре, в то время как дети среднего уровня большое внимание уделяют тому, как выполняют задание другие, отвлекаясь от правил, которые должны выполнять сами. Низкий уровень проявляется в уходе от общего задания для всех детей, нарушении правил игры, нарушении дисциплины. Безусловно, детям сложнее сдерживать свои непроизвольные эмоциональные порывы в условиях подвижной игры, но она достаточно четко отражает способность детей контролировать свое поведение.

Проанализировав результаты исследования, можно, выделить основные черты каждого из уровней развития произвольного поведения. Приведем их общие характеристики.

Высокий уровень. Дети копируют изображение и самостоятельно проверяют соответствие рисунка образцу. Если говорить о времени, затраченном на деятельность, то можно отметить, что чем детальнее и точнее были изображены детали, элементы задания, тем дольше его выполнял ребенок, а значит, был более внимателен и сосредоточен на задании. С усложнением задания самоконтроль ослабляется, хотя он достаточно развит вцелом. Выполнение задания происходит с опорой на первый элемент как на образец. Часто при минимальных затратах времени дети получали хороший результат деятельности. При столкновении с трудностями самоконтроль лишь усиливается, что позволяет достичь наиболее качественного результата.

Средний уровень. В принципе, дети способны контролировать свою деятельность, но не используют эту функцию без указания взрослого. Идет борьба произвольного и непроизвольного. Дети понимают, что если нарушить правило, будет легче выполнить задание. Но правило важно соблюсти, а это сложно. Такая борьба затрудняет получение качественного результата деятельности, толкает детей на совершение ошибок, позволяет забыть о контроле качества. Дети способны подчинять свою деятельность только указаниям взрослого. Невнимательность является причиной ряда ошибок, но способность детей увидеть и исправить их помогает улучшить результат.

Низкий уровень. Можно предположить, что функция самоконтроля практически отсутствует, образец не используется (это главное нарушение правил), а столкновение с трудностями (даже вполне преодолимыми ребенком) влечет за собой отказ от выполнения задания или полное несоответствие образцу, правилам. В данной группе у детей не только не развит контроль своего поведения, но они не способны четко выполнять небольшие конкретные указания, задания взрослого.

На основе нашего исследования можно сделать заключение о том, что существует прямая зависимость между такими показателями как частота заболеваний и уровень развития произвольного поведения детей старшего дошкольного возраста. Это приводит нас к выводу о необходимости разработки программы по проведению дополнительной коррекционной работы, направленной на развитие произвольного поведения у часто болеющих детей старшего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. *Божович Л.И., Славина Л.И., Ендовицкая Т.В.* Опыт экспериментального изучения произвольного поведения // Вопросы психологии. – №4. – С. 55–68.
2. *Выготский Л.С.* Игра и её роль в психическом развитии ребёнка // Вопросы психологии. – № 2. – С. 15–22.
3. *Кравцов Г.Г.* Игра как ведущая деятельность и форма организации жизни дошкольников // Игра и развитие личности дошкольника. – М.: Просвещение. – С. 4–18.
4. *Урунтаева Г.А.* Дошкольная психология. – М.: Академия. – 335 с.
5. *Цыркун Н.А.*. Развитие воли дошкольников. – Мн.: Нар. асвета. – 112 с.
6. *Чередникова Т.В.* Тесты для подготовки и отбора детей в школы: рекомендации практического психолога. – Санкт-Петербург: Стройлеспечать. – 64 с.
7. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. – М.: Педагогика. – 360 с.

О.Е. Коровина

ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ВЗРОСЛЫМ ДЕТЯМ С ХИМИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ

В статье представлены данные, подтверждающие возможность позитивного влияния родительского отношения на преодоление химической зависимости у взрослых детей, а также описаны значимые социально-психологические характеристики такого отношения.

Эффективность оказания специальной помощи молодым людям в преодолении их химической зависимости сегодня является достаточно актуальной проблемой и прямо связана с возможностью участия в реабилитационной работе семьи и ближайшего окружения зависимого человека. Преодоление наркотической зависимости сопровождается перестройкой личностно-смысловой сферы аддикта и повышением уровня его социализации. Родительская семья – практически единственный институт социализации, реально влияющий на социальную адаптацию зависимого, пока не имеющего собственной семьи, и способный хотя бы временно защитить его от деструктивного влияния среды. Для этого должны существовать определенные социальные условия внутри родительской семьи, инициирующие и поддерживающие процесс социализации [1].

Многочисленные исследования показывают, что отношения, которые складываются в подавляющем большинстве семей, имеющих химически зависимого ребенка, способствуют не преодолению зависимости, а ее фиксации [7]. Между тем, родительское отношение – один из наиболее действенных социально-психологических факто-

© О.Е. Коровина, 2008

ров, влияющих на поведение подростков и молодых людей, так как его можно рассматривать как внутреннюю психологическую основу общения и взаимодействия в семье [2]. На сегодняшний день недостаточно изучены те особенности родительского отношения, которые оказывают положительное влияние на перестройку личностно-смысловой сферы химически зависимого молодого человека и повышение уровня его социализации.

Родительское отношение, вслед за О.Е. Смирновой и М.В. Быковой, мы рассматриваем с опорой на теоретическую концепцию деятельностного опосредования межличностных отношений А.В. Петровского [4; 6].

Опираясь на представления о существовании двух противоположных стремлений в межличностном общении. (М. Бубер, М.М. Бахтин, С.Л. - Рубинштейн и др.), мы исходили из того, что «…родительское отношение основано на двух началах: личностном, в котором ребёнок выступает как самоценная и целостная личность, и предметном, когда ребёнок становится объектом воспитания, оценки, управления» [6, с. 38]. Специфика родительского отношения зависит от выраженности каждого из этих аспектов.

Характер родительского отношения, который определяется преобладанием предметного или личностного начала, определяет воспитательный подход- сочетание вариантов родительского поведения, свойственных данному человеку. Анализ поведения родителей, в свою очередь, может быть выполнен с опорой на рассмотрение личностно – смысловых аспектов родительского отношения, в частности, ценностных и мотивационно-смысловых установок. Теоретические основы для такого подхода были разработаны в трудах С.Л. Рубин-штей-на, В.Н. Мя-си-ще-ва, Н.В. - До-б-ры-ни-на, Ф.В. Бас-си-на, А.В. За-по-рож--ца и осо-бен-но А.Н. Ле-он-ть-е-ва. Исходя из этого, воспитательный подход определяется особенностями социально-педагогических и мотивационно-смысловых установок родителей, их ценностных ориентаций, индивидуального опыта отношений. Таким образом, при рассмотрении особенностей родительского отношения, кроме эмоциональных аспектов отношения необходимо рассматривать и его мотивационно-смысловые аспекты.

Наше исследование было посвящено сравнительному анализу родительского отношения к взрослым наркозависимым детям, проходящим реабилитацию, с целью выделения значимых позитивных факторов родительского отношения, способствующих успешному преодолению зависимости.

По поводу лечения от наркотической зависимости в специализированные центры чаще всего обращаются семьи, имеющие наркозависимых детей 18-26 лет. В большинстве случаев зависимые молодые люди живут совместно с родителями, находятся на их иждивении, фактически не работают и не учатся. Психологический возраст этих молодых людей не соответствует реальному. Низкий уровень социальной зрелости, выраженная реакция имитации в поведении, незавершенность формирования мотиваций и нравственных ценностей, низкая фрустрационная толерантность – все эти признаки подросткового развития в полной мере характеризуют и совершеннолетних зависимых [1]. Поэтому, мы исходим из того, что в этих условиях родительское отношение, как внутренняя психологическая основа общения и взаимодействия родителей и детей, не снижает своей значимости в течение всего периода формирования и усугубления зависимости (3-8 лет).

Исследование родительского отношения было проведено нами посредством сопоставления в различных группах испытуемых особенностей эмоционального отношения родителей к детям, особенностей воспитательного подхода, ценностно-*мотивационной направленности родительского отношения* с помощью методик «Тест родительского отношения» А.Я. Варга и В.В. Столина [5], «Анализ семейного воспитания» Э. Эйдемиллера и В. Юстицкис [8] и «Метода мотивационной индукции» Ж. Нюттена [3]. С учетом конкретных задач исследования мы использовали дополнение к инструкции по использованию «Метода мотивационной индукции» Ж. Нюттена. Испытуемым было предложено закончить предложения, касающиеся выражения собственных желаний, планов и намерений, связанных с благополучием собственных детей.

Исследование проводилось на базе Самарского областного реабилитационного центра для лиц, страдающих наркоманией (ОАО ОРЦ) с 2000 по 2007 год. Совокупная экспериментальная выборка при проведении исследования состояла из трех групп родителей. Первая экспериментальная группа (экспериментальная группа 1) включала родителей взрослых наркозависимых детей,

которые после окончания стационарной реабилитации в течение шести месяцев вернулись к постоянному употреблению наркотиков и больше не обращались за наркологической помощью. В экспериментальную группу 1 вошли 80 человек в возрасте 42-56 лет – 40 отцов и 40 матерей.

Вторая экспериментальная группа (экспериментальная группа 2) включала тех родителей, чьи дети после окончания стационарной реабилитации в течение двух лет: не возвращались к употреблению наркотических средств, восстанавливали социальные связи, продолжали учиться или работать; или преодолевали с амбулаторной помощью специалистов центра периоды обострения состояния зависимости (с 1-2 срывами), имели наркологически подтвержденную ремиссию не менее полутора лет, восстанавливали социальные связи, продолжали учиться и работать; или возвращались на повторное прохождение реабилитации после серии срывов, имели наркологически подтвержденную ремиссию не менее года, восстанавливали социальные связи, имели стаж продолжения учебы или работы не менее шести месяцев. В состав экспериментальной группы 2 также вошли 80 человек: 40 матерей и 40 отцов. Формирование данной выборки было выполнено по итогам длительного катамнестического наблюдения и результатов социального патронирования.

Третья экспериментальная группа была определена как контрольная. Критериями при формировании контрольной выборки были отсутствие случаев химической зависимости в семье респондента и наличие детей от 16 до 26 лет. В контрольную группу вошли 80 человек: 40 матерей и 40 отцов в возрасте 40-55 лет. Состав всех трех групп был уравнен по характеристикам образовательного уровня, семейного положения, профессиональной занятости.

Диагностическое исследование проводилось в течение первых двух недель после поступления члена семьи на стационарную реабилитацию. После ее прохождения проводился сбор катамнестических данных о наркологическом состоянии зависимых, успешности их реабилитации и последующей социализации. Источником фактических данных о социализации были родители или сами наркозависимые. Подтвержденной считалась наркологическая ремиссия у тех зависимых, кто постоянно находился под наблюдением нарколога и проходил тестирование на обнаружение наркотических веществ в организме.

Результаты использования теста родительского отношения позволяют сравнить эмоциональные особенности родительского отношения в разных группах.

В обеих экспериментальных группах достаточно ясно проявляется тенденция к снижению уровня эмоционального принятия детей, также снижается направленность родителей на сотрудничество с детьми: 25% матерей и 27,5% отцов во второй группе не стремятся к строительству отношений равенства в совместной деятельности (таблица 1).

Таблица 1

Низкий уровень выраженности отдельных типов родительского отношения в разных группах (в % от общего количества испытуемых в группе)

Тип отношения	Низкий уровень выраженности отношения у матерей, %			Низкий уровень выраженности отношения у отцов, %		
	Контрол.гр.	Группа 1	Группа 2	Контрол.гр.	Группа 1	Группа 2
Принятие	0	5	20	0	15	17,5
Кооперация	0	2,5	25	7,5	12,5	27,5
Симбиоз	15	12,5	25	22,5	20	25
Контроль	30	17,5	20	32,5	20	37,5

Таблица 2

Высокий уровень выраженности отдельных типов родительского отношения в разных группах

(в % от общего количества испытуемых в группе)

Тип отношения	Высокий уровень выраженности отношения у матерей, %			Высокий уровень выраженности отношения у отцов, %		
	Контрол.гр.	Группа 1	Группа 2	Контрол.гр.	Группа 1	Группа 2
Принятие	5	0	0	12,5	0	0
Кооперация	30	32,5	12,5	17,5	27,5	17,5
Симбиоз	20	42,5	32,5	0	5	0
Контроль	15	22,5	37,5	27,5	27,5	37,5

Из данных таблиц 2 и 1 следует, что в обеих экспериментальных группах четко выражена направленность на полное единение (симбиоз) матерей с детьми. Во второй экспериментальной группе одновременно наблюдается и противоположная тенденция – увеличивается количество матерей, склонных к установлению максимальной психологической дистанции между собой и детьми: низкие показатели по шкале «симбиоз» отмечаются у 25% испытуемых. Таким образом, можно говорить о поляризации показателей по шкале «симбиоз» у матерей второй экспериментальной группы. В первой экспериментальной группе направленности на увеличение психологической дистанции не наблюдается.

В обеих экспериментальных группах наблюдается тенденция к повышению ориентации родителей на контроль поведения детей. В первой экспериментальной группе отцов изменение показателей осуществляется за счет снижения направленности на низкий контроль: от 32,5% у отцов в контрольной группе до 20% в первой экспериментальной. Во второй экспериментальной группе увеличивается выраженность авторитарного контроля до 37% (27% в контрольной группе).

Показатели по шкале «отношение к неудачам детей и уверенность в их будущем успехе» практически не отличается в исследованных группах, поэтому не внесены в содержание таблицы.

Использование статистического критерия Манна-Уитни при обработке данных показало, что такая особенность материнского отношения как направленность на сотрудничество с детьми в группе успешно выздоравливающих зависимых более выражена, чем в другой экспериментальной группе ($U=520,00$; $p>0,01$); заметно больше (по сравнению с контрольной) выражена направленность на построение симбиотических отношений ($U=561,50$; $p>0,01$). У матерей во второй экспериментальной группе достоверно ниже по сравнению с контрольной группой выражено эмоциональное принятие детей ($U=561,50$; $p>0,01$), ориентация на сотрудничество с ними достоверно ниже у обоих родителей ($U=520,00$; $p>0,01$). Таким образом, наиболее значимым фактором, характеризующим эмоциональную специфику родительского отношения во второй группе родителей является низкий уровень сотрудничества с детьми. Различия между родителями в использовании авторитарных форм контроля достоверно не подтверждены.

Рассмотрим данные таблицы 3, характеризующие воспитательный подход и полученные с помощью методики «Анализ семейного воспитания» Эйдемиллера и Юстицкис [8].

Сравнение количественных показателей нарушений по шкалам позволяет выявить качественное своеобразие воспитательного подхода в группах родителей зависимых детей. Материнское отношение оказывается лишенным необходимой требовательности, не ориентировано на установление поведенческих рамок для ребенка, определения его обязанностей в семье, часто характеризуется высоким уровнем протекции. Во второй экспериментальной группе эти особенности проявляются более резко, сочетаясь с увеличением количества нарушений по шкалам «неус-

тойчивость стиля воспитания» и «воспитательная неуверенность». Те же особенности характеризуют воспитательные установки отцов во второй экспериментальной группе. В первой группе характеристики воспитательного подхода отцов имеют другую структуру и практически не отличаются от тех, которые мы обнаруживаем в контрольной группе.

Таблица 3

Выраженность нарушений семейного воспитания в разных группах родителей (по шкалам опросника «АСВ» в %)

Шкала АСВ	Количество нарушений по шкалам у матерей, %			Количество нарушений по шкалам у отцов,%		
	Контрол.гр.	Группа 1	Группа 2	Контрол.гр.	Группа 1	Группа 2
Г+	27,5	32,5	37,5	22,5	32,5	37,5
Г-	2,5	2,5	2,5	10	10	10
Т+	7,5	10	10	10	7,5	15
Т-	12,5	50	52,5	15	7,5	47,5
З+	10	12,5	10	25	17,5	17,5
З-	15	62,5	77,5	42,5	47,5	82,5
С+	2,5	5	10	22,5	20	15
С-	55	52,5	57,5	27,5	25	35
Н	10	7,5	12,5	10	12,5	10
ПДК	10	17,5	5	5	10	7,5
ВН	7,5	5	27,5	2,5	2,5	2,5

Г+- гиперпротекция; Г- -гипопротекция; Т+-чрезмерность требований – обязанностей; Т- -недостаточность требований – обязанностей; З+-чрезмерность требований – запретов; З- -недостаточность требований – запретов; С+ - чрезмерность санкций; С- минимальность санкций; Н – неустойчивость стиля воспитания; ПДК – предпочтение детских качеств.

С помощью критерия Манна-Уитни статистически подтверждено большее количество нарушений воспитательного подхода у матерей второй группы по сравнению с первой по шкалам «минимальность санкций» ($U=700,00$; $p>0,05$), а у обоих родителей по шкале «недостаточность требований – запретов» («$U=700,00$; $p>0,05$; $U=580,00$; $p>0,01$). По сравнению с контрольной группой, у родителей зависимых детей достоверно чаще наблюдаются случаи нарушений по шкале «минимальность санкций» ($U=600,00$ при $p>0,05$).

Таким образом, основным позитивным фактором, характеризующим воспитательный подход к зависимым детям, является оптимальное количество и качество родительских требований к ним в семье. Этот фактор как раз и характеризует предметную выраженность родительского отношения.

Для анализа ценностно-мотивационной направленности родительского отношения родителей зависимых детей, выявления содержательных характеристик его предметного и личностного компонентов рассмотрим результаты исследования по методике Ж. Нюттена (таблица 4). Количественный анализ направленности родительских ожиданий опирается на возможность выделить и классифицировать мотивационный объект в составе каждого высказывания (таблица 4).

Таблица 4

Средние значения количества мотивационных объектов разных категорий в различных группах испытуемых

Формы активности	R	RS	S	C	E	T	P	L	U
Данные матерей экспер.группы 1	6	4,6	10,6	11,2	1,1	1,9	0,4	0,5	5,1
Данные матерей экспер.группы 2	3,7	2	8,1	9,8	1,2	1,4	0,2	0,5	8,5
Значимость различий по методу Манна – Уитни, U	438,0 $p \leq 0,01$	451,5 $p \leq 0,01$	нет	457,5 $p \leq 0,01$	нет	нет	нет	нет	нет
Данные отцов эксп.группы 1	7	4,6	9,2	11,8	0,9	0,9	0,3	0,7	5,6
Данные отцов экспер.группы 2	4,8	2,7	8	8,6	0,5	0,8	0,2	0,3	10,2
Значимость различий по методу Манна – Уитни, U	418,0 $p \leq 0,01$	411,5 $p \leq 0,01$	нет	410,5 $p \leq 0,01$	нет	нет	нет	нет	нет
Данные матерей контрол. группы	6,2	3,4	9,5	9,9	0,8	1,4	1	1,2	3,8
Данные отцов контрол. группы	6,2	3,3	8	8,9	1	1,3	1	1,6	6,3

R - активность, направленная на то, чтобы что-то сделать (активность вообще, профессиональная деятельность, учеба); **S** - тот или иной аспект личности самого субъекта; **SR** -активность, связанная с развитием всей личности или отдельных ее сторон; **C** - контакты с другими людьми, общение; **E** - получение информации; **T** - отношения с трансцендентальными объектами; **P** - стремление к обладанию материальными ценностям; **L** - отдых, развлечения; **U** – неклассифицируемые объекты

Из данных, приведенных в таблице видно, что все желания и ожидания у родителей второй группы гораздо менее опредмечены, чем у родителей первой и контрольной группы. Статистически подтверждена большая частота выражения надежд родителей первой группы в отношении успешной учебы, профессиональной деятельности детей, активного выздоровления (R), возможности добиться ими желаемого, приобрести новые качества, стать независимыми (SR), иметь друзей, жениться, уважать родителей, любить детей (C). Частота ожиданий, связанных с обладанием ребенком определенными чертами характера или личности (S) достоверно не различается во всех трех группах. Таким образом, фактором родительского отношения, позитивно влияющим на преодоление химической зависимости больными детьми, является достаточный уровень целеполагания в ожиданиях, а также ориентированность родителей на собственную активность ребенка (R) и его направленность на саморазвитие (RS).

В результате проведенного нами исследования были получены следующие выводы: факторами родительского отношения, позитивно влияющими на формирование ремиссии у взрослых

наркозависимых детей, являются ориентированность на отношения сотрудничества между родителями и детьми; онора на воспитательный подход, практикующий четко очерченные требования, обязанности, запреты и возможные санкции; опредмеченность родительских ожиданий, касающихся необходимой собственной активности зависимого, направленной на выздоровление, а также на саморазвитие его личности.

Библиографический список

1. *Кесельман Л.Е., Мацкевич М.Г.* Социальное пространство наркотизма. 2-е изд. – СПб.: «Медицинская пресса», 2001. – 272 с.
2. *Москаленко В.Д.* Созависимость: характеристики и практика преодоления // В кн: Лекции по наркологии. 2-е изд. / Под ред. Н.Н. Иванца. – М.: «Нолидж», 2000. – С. 365–405.
3. *Нюттен Ж.* Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М., 2004. – С. 534–553.
4. *Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
5. Психологические тесты / Под ред. А.А. Карелина – М., 2001, т. 2. – С. 144–152.
6. *Смирнова Е.О., Быкова М.Б.* Структура родительского отношения и его динамика в онтогенезе ребёнка. Родители и дети: психология взаимоотношений. – М., Когито-Центр, 2003. – С. 137–150.
7. *Соболева Л.* Некоторые социально-психологические факторы, снижающие эффективность лечебной наркологической работы // Вопросы наркологии. – № 3. – 1990. – С. 40–44.
8. *Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В.* Психология и психотерапия семьи. – СПб.: «Питер», 1999. – С. 585–595.

М.Н. Кропачева

РАЗВИТИЕ САМООЦЕНКИ КАК КОМПОНЕНТА САМООТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Центральную роль в общем контексте формирования личности [её возможностей, направленности, активности, общественной значимости] отечественные психологи отводят самооценке. В педагогической и специальной психологии имеется очень много исследований, связанных с изучением самооценки детей с нормальным уровнем развития [НУР]. Однако, только незначительная их часть посвящена изучению самооценки детей с задержкой психического развития.

Актуальность исследования самооценки у младших школьников с задержкой психического развития [ЗПР] связана с его направленностью на решение одной из фундаментальных проблем специальной психологии – ориентации на реализацию личностного потенциала каждого ребенка, создания оптимальных условий для полноценного развития.

Самооценка – ценность, значимость, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения. Самооценка выступает, как относительно устойчивое структурное образование, компонент Я-концепции, самопознания, и как процесс самооценивания [8].

Принятые личностью ценности составляют ядро самооценки, определяют специфику ее функционирования как механизма саморегуляции и самосовершенствования личности, определяют её самоотношение.

Исследователи выделяют разные виды самооценки. Однако наиболее распространено выделение ее двух основных видов: общей и частной самооценок. Понятие «глобальная самооценка»

© М.Н. Кропачева, 2008

многими авторами рассматривается как синонимичное понятию «самоотношение». Отсюда следует, что, имея в наличии неадекватную самооценку, мы получим неадекватное самоотношение.

Целью нашего исследования является теоретическое изучение особенностей самооценки детей младшего школьного возраста в норме; выявление специфики формирования самооценки у младших школьников с ЗПР первых-четвертых классов.

Самооценка, являясь социально обусловленным психическим образованием, претерпевает в своем развитии определенную возрастную динамику.

Онтогенез самооценки ребенка связан с формированием дифференцированных и обобщенных знаний о себе как внутреннего условия развития устойчивых ориентаций относительно себя и эмоционально-ценностного отношения к себе. Отечественные исследователи связывают появление ранних форм самооценки с развитием предметных действий и речи. Основная тенденция в становлении самооценки заключается в постепенном выделении ребенком тех или иных качеств из отдельных видов деятельности и поступков, обобщении их и осмыслении сначала как особенностей поведении, а затем как относительно устойчивых качеств личности.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выделить особенности развития самооценки детей дошкольного возраста с НУР:

– самооценка, т.е. личное отношение к себе, к своим поступкам и возможностям формируется и приобретает устойчивый характер под влиянием окружающих и в процессе собственное деятельности; ребенок в своем поведении ориентируется, главным образом, на оценку его другими людьми [9];

– процесс формирования самооценки у детей дошкольного возраста, начинается с выделением себя из окружающего мира, обозначения себя определенным словом, выступающим в роли носителя и оформителя осознания себя. Самооценка характеризуется стадиальностью: от осознания собственных действий посредством оценки (с осознанием мотива деятельности и отделением действий от некоего постоянного элемента в самом себе) к самооценке [1];

– дошкольник в самооценке воспроизводит оценки и исходит из тех критериев, на которые опираются взрослые (педагоги, родители), в силу потребности в поддержке и одобрении взрослых [4];

– для самооценки дошкольника характерно завышение самооценочных суждений по степени адекватности, эмоциональность, появление осознания некоторых качеств личности и поведения, согласующегося с требованиями взрослого. Суждения дошкольников о себе поверхностны и оптимистичны [2; 7].

Младшие школьники более адекватно и дифференцированно различают свои физические и духовные качества, оценивают свои способности, сравнивают себя с другими (И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий) [5]. Экспериментальные данные И.М. Веренникиной, А.К. Дусавицкого, В.Н. Лозоцевой, В.Д. Сайко [8] показывают, что для младших школьников в целом характерно равновесие позитивных и негативных суждений о себе.

В начале школьного обучения самооценка зависит от оценки успеваемости ребенка (И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий [5], А.И. Липкина [6]. У хорошо успевающих учащихся формируется завышенная самооценка. У неуспевающих учеников наблюдается тенденция к сохранению высокой самооценки в первых-вторых классах, при этом они ориентируются не на достигнутое, а на желаемое. К четвертому классу эта тенденция постепенно ослабевает, самооценка резко снижается.

Важным фактором в формировании самооценки является общение ребенка младшего школьного возраста с педагогом: содержательная оценка работы, соответствующие пояснения, обучение принципам оценивания, положительный эмоциональный фон в ситуациях оценивания создают предпосылки для формирования устойчивой, адекватной самооценки.

Становление самооценки младшего школьника зависит не только от его успеваемости и особенностей общения с педагогом, но и от особенностей семейного воспитания ребенка. И.Ю. Кулагина и В.Н. Колюцкий [5] констатируют:

– дети с неадекватно завышенной самооценкой воспитываются в обстановке некритичности, по принципу кумира семьи;

– адекватно высокая самооценка формируется в условиях внимания к личности ребенка, его интересам, вкусам, отношениям с друзьями в сочетании с достаточной требовательностью;

– неадекватно заниженная самооценка является результатом бесконтрольности и равнодушия родителей к детям [5].

А.В. Захарова [3], прослеживая развитие самооценки на протяжении младшего школьного возраста, выявила общее снижение ее уровня, повышение критичности самооценочных суждений. Она отмечает, что ход и результаты собственной деятельности дети оценивают более поздно, объективно и обоснованно, чем свои возможности.

Ребенок овладевает понятийными формами мышления и значительно продвигается в интеллектуальном развитии, поэтому складываются благоприятные условия для развития когнитивного компонента самооценки. Эмоциональный компонент самооценки менее выражен, поскольку отношение к себе еще не обострено, оценивание другими воспринимается учащимися как временное, ситуативное.

Таким образом, анализируя психолого-педагогическую литературу по исследуемой проблеме, мы можем констатировать, что существует множество определяющих факторов, влияющих на развитие самооценки у детей. Важную роль в формировании самооценки младших школьников играют родители, учитель, сверстник, учебная деятельность как ведущая. Кроме того, необходимо отметить такие важные факторы, как эмоционально-психологический климат в семье, стиль семейного воспитания, условия для развития ребенка, состав семьи, образовательный уровень родителей. Данные факторы формируют ядро самооценки, которая определяет положительное или отрицательное отношение к себе.

Наше экспериментальное исследование проходило на базе школ №№ 13, 15 г. Шадринска в классах КРО. В эксперименте принимали участие 62 младших школьника с ЗПР, 6 педагогов-экспертов.

Для выявления специфики самооценки младших школьников с ЗПР в качестве экспериментальной мы использовали методику Дембо-Рубинштейн. Учащимся предлагалось оценить собственные качества: здоровье, аккуратность, ум, красоту, доброту, коммуникативность, внешнюю привлекательность, трудолюбие [по 10-бальной шкале – больший балл присваивался наивысшему проявлению данного качества]. Аналогичную оценку данных качеств учеников предлагалось дать экспертам, в качестве которых выступили классные руководители.

Данная методика позволила выявить влияние оценок родителей, сверстников, педагогов на самооценку учащихся. В данной методике детям предлагалось выбрать положение на лесенке для себя, определить предполагаемое положение ребенку его родителями, учителем. По каждому положению мы просим ребенка дать подробные объяснения.

Полученные данные интерпретировались по степени совпадения самооценки и экспертной оценки: для испытуемых с адекватной самооценкой характерно полное совпадение или незначительное расхождение (в 1-2 балла) самооценки и экспертной оценки; для учащихся с неадекватной самооценкой – значимые рассогласования между самооценкой и оценкой экспертов (от 3-9 баллов).

Анализ результатов сопоставления самооценки и экспертной оценки по методике Дембо-Рубинштейн показал, что адекватную самооценку имеют 54 человека (87,1%) учащихся, остальные учащиеся – 8 человек (12,9%) имеют неадекватную самооценку. Полученные результаты подтверждают исходные научные данные исследований И.Ю.Кулагиной, В.Н. Колюцкого [5] о преобладании адекватно высокой самооценки у учащихся младшего школьного возраста. В нашем исследовании, как мы полагаем, это связано со специфическими особенностями эмоционально-волевой сферы и личности детей с ЗПР.

Сравнение результатов самооценивания и оценки по предложенным характеристикам позволил нам сделать вывод о том, что для адекватного самооценивания менее доступны такие качества, как: внешняя привлекательность, трудолюбие, аккуратность, ум.

Обработка полученных данных позволила нам выявить соотношение адекватной и неадекватной самооценки учащихся разного возраста. Результаты оформлены на гистограмме № 1.

Анализ возрастной динамики соотношения адекватной и неадекватной самооценки учащихся с ЗПР позволил нам зафиксировать следующее:

– адекватно высокая самооценка преобладает у всех учащихся младшего школьного возраста с ЗПР;

– количество испытуемых с адекватной самооценкой с возрастом снижается в среднем на 10%,

причем во втором и четвертом классе наблюдается небольшая разница в показателях (0,9%);

– в первом классе нами не было зафиксировано учащихся с неадекватной самооценкой; со второго класса количество испытуемых с неадекватной самооценкой варьирует в пределах 16%, причем во втором и четвертом классе показатели идентичны, разница составляет лишь 1%.

Анализ адекватности самооценочных суждений позволил нам сделать следующие выводы:

– в условиях учебной деятельности, самооценка детей напрямую зависит от успеваемости, общения с педагогом и сверстниками;

– неадекватно завышенное оценивание детьми по шкале «нравлюсь в классе» связано с особенностями социометрического статуса, и является, по нашему мнению, защитным механизмом;

– оценка учащимися данных качеств имеет в целом одинаково позитивный и негативный характер суждений о себе с тенденцией к завышению по критерию адекватности;

Наиболее адекватно учащиеся оценивают здоровье, доброту, коммуникативность. Мы полагаем, что данные качества наиболее доступны для адекватного оценивания младшими школьниками в силу недостаточного развития рефлексии.

С этой же целью мы изучали уровень самооценки учащихся с ЗПР, который был определен на основе количественного анализа результатов методики Дембо-Рубинштейн. Для этого подсчитывалось среднее арифметическое значение количественного выражения всех качеств. Высокий уровень оценивался в 7-10 баллов, средний – 6-4 балла, низкий – в 3 балла и менее.

Полученные результаты позволили дифференцировать испытуемых на группы в зависимости от уровня самооценки: испытуемых с высоким, средним и низким уровнем самооценки. Это наглядно показано на диаграмме 1.

Гистограмма 1

Возрастная динамика соотношения адекватной и неадекватной самооценки учащихся с ЗПР [количество учащихся в %]

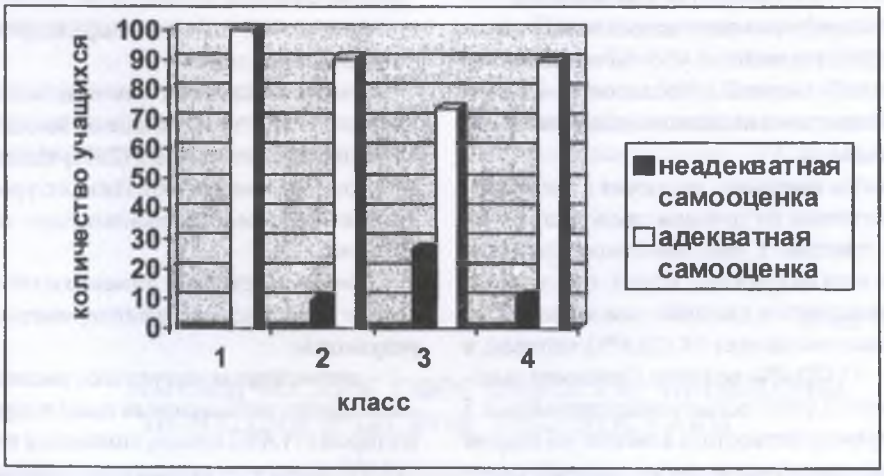
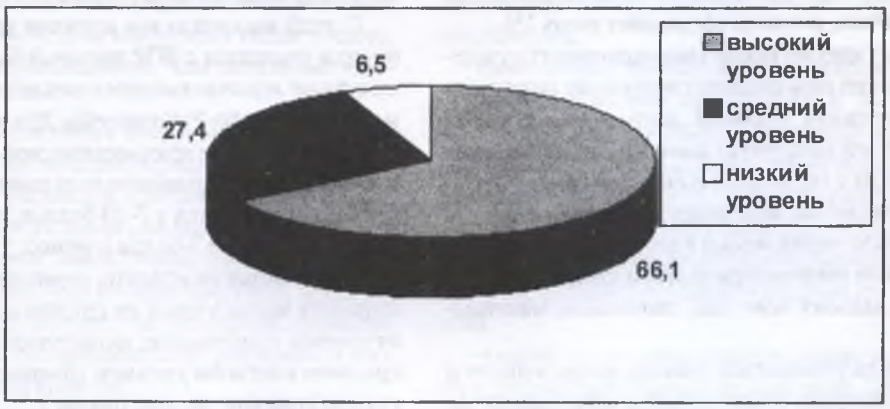


Диаграмма 1

Распределение учащихся с ЗПР на группы в зависимости от уровня самооценки

[количество учащихся в %]



У 41 [66,1%] испытуемых преобладает высокий уровень самооценки, средний уровень зафиксирован у 17 [27,4%] учащихся и 4 [6,5%] испытуемых продемонстрировали низкий уровень самооценки. Полученные результаты подтверждают исходное положение отечественных ученых о преобладании высокой самооценки у младших школьников (А.В.Захарова) [3]. Мы полагаем, что дети с ЗПР некритично оценивают свои возможности в результате низкого уровня осмысления результатов собственной деятельности, что связано с особенностями их эмоционально-волевой сферы и личности.

Нами также выявлены различия в распределении испытуемых по уровням самооценки в зависимости от возраста. Высокая самооценка преобладает на всех возрастных этапах, при этом количество учащихся с высокой самооценкой во втором классе составляет 14 (22,6%) человек, в четвертом – 13 (20,9%) человек. Среднюю самооценку имеют 5 (8%) испытуемых третьего и 5 (8%) испытуемых четвертого классов, во втором классе количество учащихся со средней самооценкой составляет 6 (9,7%) человек, а в 1 классе уменьшилось до 1 человека (1,6%). Низкую самооценку имеют только 2 (3,2%) человека из третьего классов, в остальных классах нет испытуемых с низкой самооценкой.

Для углубления знаний о специфике самооценки учащихся с ЗПР, мы сопоставили адекватность самооценки и ее уровень, что позволило нам зафиксировать:

– для преобладающего большинства учащихся с адекватной самооценкой характерно завышение оценочных суждений 35 (56,4%) человек;

– у 15 (24,2%) человек преобладает средний уровень самооценки;

– у 4 (6,4%) человека зафиксирован низкий уровень самооценки.

При неадекватном самооценивании у учащихся 6 (75%) человек имеют высокий уровень самооценки, остальные 2 (25%) человека – средний уровень самооценки. Низкого уровня при неадекватном самооценивании нами обнаружено не было.

Анализ возрастной динамики методики «Лесенка» позволил нам зафиксировать следующие результаты:

– количество испытуемых с высоким уровнем самооценки, наблюдаемый нами в первом (100%) и втором (71,4%) классе, снижается к четвертому (55,5%) классу; отмечена определенная динамика в суждениях детей: от поверхностно-ситуативных («я хороший») до более обоснованных, связанных с учебной и внеучебной деятельностью («я везде побеждаю»);

– наибольшее количество испытуемых с предполагаемой высокой оценкой родителей зафик-

сировано во втором классе (80,9%), показатели в третьем и четвертом классе варьируют в пределах 5%;

– количество испытуемых с предполагаемой высокой оценкой учителя с возрастом увеличивается под влиянием условий обучения и воспитания, становления личности и варьирует в пределах 1-3%;

– нами также выявлены испытуемые с предполагаемой средней оценкой учителя, наибольшее количество которых зафиксировано во втором классе (57,1%), к четвертому классу количество испытуемых уменьшается (50%);

– наибольшее количество испытуемых с предполагаемой низкой оценкой учителя зафиксировано в четвертом классе (33,3%), наименьшее – в третьем классе (14,3%).

Таким образом, результаты исследования самооценки младших школьников с ЗПР по методике Дембо-Рубинштейн позволяют сделать следующие выводы:

– самооценка младших школьников с ЗПР на начальном этапе обучения имеет позитивно окрашенный характер, формируется под влиянием ближайшего социального окружения, в первую очередь, родителей и зависит от успеваемости ребенка;

– к третьему-четвертому классу данная тенденция ослабевает, самооценка снижается, усиливается влияние сверстников, педагогов, учебной деятельности как ведущей на данном возрастном этапе;

– показатели самооценки младших школьников с ЗПР неоднородны и имеют тенденцию к завышению, что подтверждает исходные положения отечественных ученых о равновесии позитивных и негативных суждений о себе;

– адекватно высокая самооценка у младших школьников с ЗПР обусловлена, по нашему мнению, спецификой учебного процесса в классах КРО, а также высоким уровнем мастерства педагогов, что способствует формированию адекватного самоотношения детей данной категории.

Библиографический список

1. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды в 2-х т.- Т.1. – М., 1980.
2. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968.
3. *Захарова А.В.* Генезис самооценки. – М., 1989.
4. *Кон И.С.* Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1987.
5. *Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н.* Возрастная психология: полный жизненный цикл человека. – М.: ТЦ «Сфера», 2001.
6. *Липкина А.И.* Психология самооценки школьника. – М.: Знание, 1976.
7. *Мухина В.С.* Психологическая помощь детям, воспитывающимся в условиях интернатного типа / Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия. – СПб., 2000.
8. Психологический словарь / Под ред. В.П. - Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М., 2005.
9. Психология личности: Хрестоматия. Т. 2. – Издат.дом «БАХРАХ», Самара, 1999.
10. *Савонько Е.И.* Оценка и самооценка как мотивы поведения школьников разного возраста // Вопросы психологии. – 1970. – № 1. – С. 107–116.

Н.В. Шрейдер

МНЕМИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

Рассматриваются актуальные проблемы диагностики мнемических способностей в отечественной и зарубежной психологии. Показаны основные ограничения методов и методик, традиционно используемых психологами для диагностики памяти. Описана процедура разработки теста-опросника для диагностики мнемических способностей, определяемых в соответствии с теорией способностей В.Д. Шадрикова. Приведены основные данные психометрической проверки разработанного теста-опросника.

© Н.В. Шрейдер, 2008

Проблема способностей получила многостороннее освещение в трудах исследователей целого спектра наук – психологии, философии, физиологии, медицины, психиатрии, педагогики. Однако, ставшие актуальными еще до оформления психологии в самостоятельную науку, основные вопросы психологии способностей и сейчас не являются однозначно решенными.

Одной из самых спорных точек психологической науки является проблема психологических методов, в том числе методов психологии способностей. В этой связи необходимо указать на разницу в направленности исследований в отечественной и зарубежной психологии, которые, в свою очередь, определили потребности и актуальное состояние методологических и методических разработок в сфере психологии способностей. Так, исследования зарубежных ученых, в первую очередь, ориентированы на решение задач практики и связаны, в основном, с разработкой вопросов диагностики и развития способностей (В. Штерн, Э. Мейман, Э. Торндайк, Ч. Спирмен, Л. Терстоун, Д. Гилфорд, Г. Айзенк, Р. Стернберг, А. Бине и др.), в то время как большая часть отечественных психологов решает теоретические проблемы психологии способностей, касающиеся определения их сущности (Т.И. Артемьева, А.А. Бодалев, Ф.Н. Гоноболин, Е.И. Ильин, А.В.- Крутецкий, Н.С. Лейтес, А.Н. Леонтьев, В.С. - Мерлин, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Б.М. - Теплов, В.Д. Шадриков и др.), природы (Э.А. Голубева, Н.С. Лейтес, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, В.Д. Небылицын, И.В. Равич-Щербо, Б.М. Теплов и др.) и связи с деятельностью (Т.И. Артемьева, Ф.Н. Гоноболин, А.Г. Ковалев, В.А. Крутецкий, Н.С. Лейтес, А.В. Петровский, П.А. Рудик, Б.М. - Теплов, А.И. Щербаков и др.), при этом разработка диагностических методов осуществляется в соответствии с решениями, принятыми по тем или иным из указанных выше вопросов.

Следовательно, отечественная психология способностей как теоретическая дисциплина, тяготеющая к «дедуктивной» логике построения отдельных отраслей своего научного знания, в большей степени дает предметное и методическое знание для разработки практических процедур диагностики и развития способностей, а качественные особенности диагностической методики больше зависят от того, как понимается сущность и природа способности, т.е. от теории психической способности. В зарубежной же психологии способностей наблюдается противоположная картина, когда «индуктивный» способ построения научного знания приводит к тому, что в плане разработки диагностические методы оказываются первичными по отношению к положениям конкретных теоретических концепций способностей.

В отечественной психологии способностей разрабатываемые и используемые диагностические методы непосредственно связаны с общепризнанной на тот или иной момент времени трактовкой понятия способностей и их природы. Так, наиболее распространенная к сегодняшнему моменту теория способностей, разработанная в рамках личностно-деятельностного подхода Б.М. - Тепловым, подразумевает создание и использование методов диагностики специальных способностей как способностей к конкретным видам деятельности, близких тестам профессиональных достижений (тесты технических способностей, тесты ловкости, тесты механических, канцелярских, музыкальных способностей), и общих способностей как способностей к широкому кругу деятельностей (тесты интеллекта, креативности, обучаемости).

Альтернативным личностно-деятельностному подходу, представителями которого, кроме Б.М. Теплова, можно считать А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, К.К. Платонова и др., является функционально-генетический подход, сторонники которого (В.Д. Шадриков, Е.П. Ильин, Т.И. Артемьева, Е.А. Климов и др.) соотносят способности с психическими функциями и психическими процессами.

В.Д. Шадриков [1, 2, 3], чья концепция способностей представляется нам наиболее перспективной с точки зрения ее диагностических возможностей, определяет способности как свойства функциональных систем, реализующих отдельные познавательные и психомоторные функции. Эти свойства имеют индивидуальную меру выраженности и проявляются в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности.

В соответствии с предложенным определением сущности понятия «способности» автор классифицирует познавательные способности в связи с познавательными функциями и познавательными процессами (поскольку они являются свойствами одних и тех же функциональных систем), выделяя при этом аттенционные, перцептивные,

мнемические, имажинитивные способности человека.

Такое представление о сущности способностей и предложенная система их классификации имеет своим следствием необходимость адаптации существующих и разработки новых психологических методик для диагностики выделенных способностей, в том числе мнемических.

Целью нашей работы мы поставили создание и психометрическую проверку теста-опросника для диагностики мнемических способностей, при этом теоретическое определение диагностируемого конструкта мы заимствовали из концепции способностей В.Д. Шадрикова.

В соответствии с указанной концепцией мы определяем мнемические способности как свойства функциональных систем, реализующих функции запоминания, сохранения и воспроизведения информации, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии выполнения деятельности.

Несмотря на то, что мнемометрией со времен Г. Эббингауза занимаются многие психологи (Г. Мюллер, Ф. Шуман, А. Бине, Г. Мюнстерберг, Э. Мейман, В. Штерн, А. Пьерон, К. Левин, П. Блонский, А.Н. Леонтьев, П.И. Зинченко, А.А. Смирнов и др.), задача создания стандартизированных методик диагностики мнемических способностей остается открытой в силу ряда ограничений со стороны существующих методов и методик диагностики памяти и мнемических способностей.

Поскольку традиционно в психологии способности рассматривались в отрыве от психических процессов и психических функций, то длительное время в отечественной психологии вместо методик диагностики мнемических способностей использовались методики диагностики разных аспектов памяти, определяемой как психический процесс, психическая функция, свойство личности, система хранилищ. В большинстве существующих традиционных определений память рассматривается с точки зрения указанных выше позиций.

В действительности на данный момент существует, по крайней мере, две методики, разработанные в русле концепции В.Д. Шадрикова и направленные на диагностику собственно мнемических способностей, – это «Метод развертывания мнемической деятельности» (В.Д. Шадриков, Л.В. Черемошкина), «Тест общей мнемической одаренности» (Р.В. Шрейдер, В.Д. Шадриков), на диагностику же памяти как психической функции и психических процессов запоминания, узнавания, сохранения и забывания направлено значительно большее число методов и методик исследования и диагностики.

Решение вопроса диагностики памяти имеет длительную историю и связано с изучением памяти в многочисленных экспериментальных исследованиях. Каждое научное направление, каждая психологическая школа внесли свой вклад в разработку проблем памяти, рассматривая данный конструкт под определенным углом зрения (Эббингауз, Мюллер, Бине, Анри, Мюнстерберг, Штерн, Пьерон, Левин, Леонтьев, Зинченко, Смирнов и др.). Это привело к тому, что в настоящее время ученые располагают большим количеством методов изучения памяти, среди которых можно выделить группу классических методов: напряжения памяти, удержания членов ряда, тождественности рядов (метод узнавания), заучивания, подсказывания, постоянного числа предъявлений, сбережения, дополнения парных мыслей, рассказа, опосредованного запоминания.

Большинство существующих методик диагностики памяти направлены на диагностику различных ее видов и процессов, составляющих сущностную характеристику памяти, а не свойств памяти. Поскольку в психологии существует множество классификаций видов памяти по различным основаниям, то и методики диагностики памяти могут быть объединены в разные наборы групп в зависимости от выбранного исследователем основания для классификации видов памяти. Так, можно диагностировать виды памяти, различные по модальности (зрительную, слуховую, двигательную), в зависимости от степени активности личности можно оценивать непроизвольную и произвольную память; чтобы определить уровень организации памяти у человека, используют методики, диагностирующие в зависимости от способа запоминания механическую и смысловую память, чувственные формы запоминания и запоминание вербально-логических схем. Кроме того, методики можно классифицировать по особенностям материала для запоминания (методики на двигательную память, образную память, словесно-логическую), в зависимости от продолжительности запоминания (мето-

дики на кратковременную, долговременную и оперативную память), в зависимости от степени опосредованности запоминания материала (методики на непосредственное и опосредованное запоминание). Выбор методик для диагностики памяти определяется задачей исследователя.

В качестве материала для исследования памяти, т.е. материала для запоминания, предлагаются картинки, слова, бессмысленные слоги и целые рассказы, что также определяется тем, какие аспекты памяти хочет диагностировать исследователь – функциональные аспекты мнемических способностей или их операционные аспекты. Подсчитываться может время, необходимое для заучивания; количество опытов, необходимое для заучивания; количество сделанных ошибок; количество воспроизведенных элементов после определенного времени заучивания; количество ошибок после определенного времени заучивания.

Необходимо отметить, что особняком стоят клинические методы диагностики памяти, результаты проведения которых подлежат, в основном, качественному анализу, не подвергаемому шкалированию, и потому могут иметь небольшую диагностическую силу в отношении психически здоровых людей.

Нами было собрано и проанализировано более 50 методик диагностики памяти, начиная с классических методов и заканчивая современными. Среди выявленных ограничений существующих методик диагностики памяти можно назвать следующие:

– искусственный стимульный материал (особенно в классических методах Эббингауза), с которым человек не имеет дело в реальной жизни;

– ограниченное количество методик, направленных на диагностику именно свойств памяти (точность, прочность, скорость запоминания и воспроизведения);

– смешение диагностируемых конструктов в методиках типа «Пиктограммы», «Опосредованного запоминания» (мышление и память);

– частое отсутствие норм как таковых и самого описания процедуры расчета нормативных показателей;

– ограниченное количество методик, изучающих собственно мнемические способности (в основном – функциональные пробы) и методик, диагностирующих мнемические способности в комплексе, а не отдельные виды памяти;

– ограниченное количество методик, направленных на диагностику долговременной памяти (изучение и диагностика уровня развития долговременной памяти является сложной и трудоемкой задачей);

– отсутствие грамотно разработанных опросников для диагностики мнемических способностей: опросники для диагностики памяти приводятся, в основном, в популярной, а не специально-психологической литературе, а потому не имеют диагностической ценности для исследователя.

Большинство найденных методик не позволяют дать развернутую картину самого процесса запоминания. Сложившаяся ситуация в современной мнемометрии вызвана тем, что используемые методы изучения памяти не позволяют рассматривать и потому диагностировать мнемические способности с точки зрения их структуры и развития, не могут определить сущность индивидуального своеобразия мнемических способностей субъекта. «Метод развертывания мнемической деятельности» (В.Д. Шадриков, Л.В. Черемошкина) позволяет изучить результативную и процессуальную стороны памяти субъекта, а также дает возможность подойти к определению уровня развития мнемических способностей личности (уровеня развития функциональной системы мнемических способностей) посредством оценки функциональных, операционных и регулирующих механизмов мнемических способностей субъекта.

Кроме того, теория психологической диагностики утверждает, что для всестороннего изучения того или иного психологического конструкта необходим анализ трех типов данных – Q-данных (данные самооценочных опросников), L-данных (данные жизненных проявлений), T-данных (данные объективных тестов). В отношении мнемических способностей и памяти как психического процесса и функции это требование психодиагностики нельзя назвать выполненным. Проведенный нами анализ методов и методик, традиционно используемых в отечественной и зарубежной психологии для диагностики мнемических способностей, различных видов и аспектов памяти, показал, что при наличии разнообразных вариантов объективных тестов и функциональных проб, фиксирующих T-данные о состоянии мнемических способностей и памяти испытуемого, практически отсутствуют самооценочные мето-

дики-опросники, регистрирующие Q-данные, и методики, имеющие дело с проявлениями памяти в жизненных ситуациях (L-данные). Кроме того, обнаруженные нами немногочисленные опросники, диагностирующие уровень развития памяти, не могут считаться психометрически корректными в силу отсутствия проведения с ними психометрических процедур и процедуры нормирования.

Таким образом, наше стремление разработать тест-опросник для диагностики мнемических способностей, с одной стороны, было обусловлено противоречием со стороны требований психометрики и ситуации, сложившейся в мнемометрии, а с другой – диагностическими возможностями концепции В.Д. Шадрикова.

Разработанный нами опросник для диагностики мнемических способностей базируется на ином, нежели при разработке «Метода развертывания мнемической деятельности» аспекте концепции В.Д. Шадрикова: при его создании мы опирались на положение об общих способностях как родовых формах деятельности, что позволяет измерять их продуктивность с точки зрения параметров продуктивности трудовой деятельности. В свою очередь, производительность, качество и надежность как параметры продуктивности деятельности применительно к мнемическим способностям могут быть определены как индивидуальная мера выраженности традиционно выделяемых в психологии свойств памяти как психического процесса. Так, производительность памяти можно охарактеризовать объемом памяти и скоростью запоминания и воспроизведения заданного количества объектов; показателем качества памяти может случить точность, т.е. соответствие актуализированного образа запомненному объекту; о надежности памяти можно судить по прочности памяти – длительности сохранения материала с последующим его воспроизведением.

В соответствии с указанными показателями продуктивности мнемических способностей разработанный нами тест-опросник содержит 4 субтеста, каждый из которых направлен на диагностику одного из свойств памяти и характеризует соответствующий параметр продуктивности мнемических способностей. Для диагностики производительности мнемических способностей нами было составлено 2 субтеста – «Скорость запоминания» и «Скорость воспроизведения», на диагностику качества и надежности памяти направлены субтесты «Точность запоминания» и «Прочность запоминания» соответственно.

Пункты, вошедшие в первичную форму теста, представляли собой утвердительные высказывания, описывающие разнообразные проявления мнемической функции на поведенческом уровне и предполагали дихотомическую шкалу ответов. Кроме пунктов, диагностирующих собственно уровень развития свойств памяти, в каждый из субтестов был включен блок так называемых расслабляющих и отвлекающих утверждений. С целью контроля социально желательных ответов в опросник также была включена «шкала лжи», заимствованная из личностного опросника «НЭП» Г. Айзенка и распределенная в равных долях между четырьмя разработанными субтестами. В психометрической проверке теста участвовало 200 респондентов.

По результатам проверки первичных пунктов опросника на трудность и дискриминативность из теста были исключены утверждения, не отвечающие психометрическим требованиям (индекс трудности которых выходил за пределы диапазона от 0,16 до 0,84, и/или чей показатель дискриминативности был ниже 0,3).

Полученный нами показатель ретестовой надежности демонстрирует надежность теста с точки зрения устойчивости его результатов во времени (коэффициенты надежности для каждого из 4 субстестов оказались выше R_t=0,95). Коэффициенты, полученные по формулам Спирмена-Брауна и Кьюдера-Ричардсона и определяющие степень надежности теста по однородности, оказались больше 0,6, что отвечает требованиям психометрики.

Для измерения конструктной валидности теста мы отобрали 2 методики диагностики памяти – Тест общей мнемической одаренности (ТОМО, Шрейдер Р.В.), интегральные показатели которого мы сопоставили с суммарными баллами испытуемых по разработанному нами тесту, – и методику «Заучивание пар слов», модифицированные варианты которой мы использовали для сопоставления ее результатов с результатами, полученными по каждому субтесту опросника. Все показатели валидности попали по модулю в интервал от R_t=0,62 до R_t=0,67, что, в свою очередь, подтверждает, что разработанный нами тест, диагностируя меру выраженности заявленного теоретического конструкта, не идентичен по со-

держанию эталонным методикам и не дублирует их.

После проведения процедуры разработки норм (сравнение эмпирического распределения с нормальным, применение «правила трех сигм», перевод в Z-оценки и т.д.) была разработана шкала оценок – универсальных норм выполнения всего теста и каждого из входящих в него субтестов.

В результате нами был разработан тест-опросник для диагностики мнемических способностей личности, состоящий из четырех субтестов и отвечающий всем основным психометрическим требованиям в отношении разрабатываемых психодиагностических методик. Итоговый тест-опросник может быть эффективно использован для диагностики уровня развития мнемических способностей широкого круга лиц.

Библиографический список

1. *Шадриков В.Д.* Деятельность и способности. – М., 1994. – 320 с.

2. *Шадриков В.Д.* Способности и интеллект человека. – М.: Изд-во Современного гуманитарного университета, 2004. – 188 с.

3. *Шадриков В.Д., Черемошкина Л.В.* Мнемические способности: развитие и диагностика. – М., 1990. – 176 с.

Е.А. Петрова

ИСТОРИЯ СЕМЬИ КАК МЕЖПОКОЛЕННЫЙ РЕСУРС СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ И СРЕДСТВА ЕГО ПОЛУЧЕНИЯ

В статье вводится понятие ресурса совладающего поведения и межпоколенного ресурса как вида ресурсов субъекта. История семьи анализируется в контексте ресурсов совладания. Раскрываются особенности осведомленности человека об истории семьи, условия и средства получения исследуемого ресурса.

Информация о семье, истории поколений, межпоколенных отношениях фиксируется в семейной памяти, носителем и хранителем которой является каждый член семьи. История семьи представляет собой совокупность знаний о членах семьи старших поколений, их жизни личностных особенностях, а так же семейных традициях, правилах, ритуалах, фиксированных в семейной памяти в частично мифологизированной форме, осознанно или неосознаваемо передаваемых из поколения в поколение как семейный нарратив (Е.А. Петрова, 2006).

Вопросу исследования истории семьи и семейной памяти значительное внимание уделяется за рубежом. Как к хобби к исследованию, воссозданию или реконстукции истории семьи обращаются, например, более 60% американцев (P. Drake, 2004). В России подобный интерес не столь широко представлен. По данным отечественных социологов, во многих семьях знание ее истории ограничивается знанием имен-отчеств и некоторых дат жизни родственников и предков в 2-3 поколениях (С.И. Голод, 1998, 2004). Не вызывает сомнения связь такой слабой осведомленности с историей России и событиями начала XX века (войнами, репрессиями, ссылками и др.), способствующими разрыву отношений членов семьи.

Несмотря на активный интерес семейных психологов и психотерапевтов к вопросу истории семьи, межпоколенной передачи семейных паттернов функционирования, влияния «семейного наследия» на жизнь последующих поколений (М. Боуэн, 2004, А.А. Шутценбергер, 2001, А.В. Черников, 2001, И.Ю. Хамитова, 2003, Е.Л. Михайлова, 2003 и др.), эмпирических данных в науке получено и описано мало. Исследование влияния истории семьи, проведенное американской исследовательницей К. Бейкер и отечественным психологом Ю.Б. Гиппенрейтер (2005) убедительно показывает влияние особенностей истории семьи и предков на жизнь последующих поколений. В своем исследовании семей, подвергнутых сталинским репрессиям, авторы пришли к выводу, что члены семей, чьи предки несмотря ни на что, не разрывали связи, поддерживали отношения и память о репрессированных членах семьи - сохраняли успешное функционирование даже в поколении внуков. В семьях же, порвавших отношения с репрессированными родственниками, даже в поколении внуков (третье поколении) наблюдалось значительно большее количество различных дисфункций (разводов, психосоматических заболеваний и др.). В трудной жизненной ситуации, сами того не осознавая, члены репрессированных семей прибегали к эмоциональному и физическому разрыву со своими родственниками, так как именно такой способ реагирования на тревогу и стресс в семье использовался семьей два поколения назад.

Основной идеей нашего исследования было изучение истории семьи как ресурса совладающего поведения. Совладающее поведение мы определяем как осознанное целенаправленное адекватной ситуации и личностным диспозициям поведение субъекта, имеющее целью – справиться с трудной жизненной ситуацией, подчинить ее себе или приспособиться к ней (Т.Л. Крюкова, 2001-2005).

© Е.А. Петрова, 2008

Ресурсом совладающего поведения выступают личностные и средовые средства, ценности, возможности, которые имеются в наличии в потенциальном состоянии и которые человек может использовать при необходимости в совладании с трудной жизненной ситуацией (Е.А. Петрова, 2007).

Среди всех возможных ресурсов, имеющихся у субъекта, мы выделяем межпоколенный ресурс. Такой ресурс выступает как возможность получения социальной поддержки в отношениях со значимыми представителями старшего поколения, и представления о значимых людях другого поколения семьи (их личностных особенностях, событиях) и истории семьи в целом, которые субъект может использовать при необходимости в целях совладания с трудной жизненной ситуацией.

Мы считаем, что основными условиями получения ресурса выступают следующие факторы: знание (осведомленность) субъекта об истории семьи, положительное эмоциональное отношение к ней, идентификация с историей семьи и предков, мотивация получения именно такого ресурса.

Нами было проведено исследование значения истории семьи как ресурса совладающего поведения субъекта, в котором приняли участие 436 человек. Среди них представителей молодого поколения (студенты разной формы обучения гуманитарных факультетов Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова и технологических факультетов Костромского государственного технологического университета) в возрасте от 17- 25 лет (средний возраст 19 лет) в количестве 292 человек, а так же представители старшего поколения (30- 58 лет, средний возраст 46 лет) в количестве 134 человек. В выборку вошли городские жители, проживающих в г. Костроме, Иваново, Ярославле - 279 и представители сельской местности (районные центры, поселки и деревни Костромской области) – 157 человек.

Исследование знания и значения истории семьи представляет определенную трудность, связанную с малой эффективностью, а зачастую отсутствием и невозможностью использования в целях исследования тестовых шкал. Наше исследование истории семьи проводилось в русле представлений нарративной психологии (Т. Сарбин, 2004, Е.Е. Сапогова, 2003 и др.). Нарратив определяется здесь как «корпус разнообразных по содержанию внутрисемейных текстов, фиксирующих в конкретной, наглядной, очевидной форме основные концепты «семейной культурной концепции», создаваемые преимущественно с целью придать устойчивую и передаваемую форму коллективному семейному опыту, «опредметить» особенности семейного (микрогруппового) сознания (Е.Е. Сапогова, 2003. С.79). Такой подход позволяет рассматривать и анализировать знание об истории семьи и предках как продукт семейной памяти, передаваемый другим поколениям семьи в частично мифологизированной форме, и содержащей информацию об основных правилах, традициях, ритуалах и др. свойственных данной семье.

Для решения цели и задач исследования мы использовали метод геносоциограммы (М. Боуэн, А.В. Черников, А.А. Шутценбергер), (геносоциограмма - от «генеалогия» – семейное генеалогическое дерево, «социометрия» - отношения между людьми), представляющий собой графическое изображение семейной родословной, на которой записывается информация о членах семьи нескольких поколений, важных событиях их жизни, а так же отражаются социометрические связи и отношения. Мы использовали так же продолжительное авторское полуструктурированное интервью, имеющее целью – исследование представления субъекта об истории своей семьи, внутрисемейных отношений. В целях обработки данных интервью использовался контент- анализ. Статистическая обработка результатов исследования проводилась при помощи программы STATISTICA 6.0. Критериями анализа выступали: критерий исследования различий в выборках Манна-Уитни (U), корреляционный анализ по критерию Спирмена (R), ф*- критерий Фишера.

Мы анализировали осведомленность испытуемых об истории семьи, включая в нее количество изображенных на геносоциограмме поколений (вертикальный аспект) и количество изображенных членов семьи (горизонтальный аспект). В результате исследования осведомленности о семейном дереве и истории семьи, которую мы анализируем как одно из условий получения межпоколенного ресурса мы получили следующие данные. Максимальное (по материнской и отцовской линиям) количество представленных на генограмме поколений предков у испытуемых резко различается и колеблется в переделах от 3 (7% случаев) до 7 (2%) поколений, включая испы-

туемого. Большинство респондентов осведомлены о 4 (52% случаев) поколениях, то есть до своих прабабушек и прадедушек, или о 5 (32%) поколениях (до праправабушек). Причин такой слабой осведомленности может быть несколько. В первую очередь, это общая политическая история жизни страны, связанная с репрессиями и ссылками, вынуждавшая родственников отказаться, порвать связи с осужденным членом семьи; война, гибель на фронте и утеря контакта с другими родственниками; патриархальная русская традиция перехода девушки после свадьбы в семью мужа и отрыв от своих корней и др.

Осведомленность о предках и истории семьи оценивалась по количеству отображенных на генограмме *поколений* людей, имена-отчества и некоторые факты жизни которых испытуемый мог назвать. Анализ осведомленности отдельно по отцовской и материнской линиям обнаружил интересную тенденцию: знание дальних предков по материнской линии часто больше, чем по отцовской. Осведомленность по материнской линии колеблется от 2 (7 % случаев), то есть по бабушку включительно, до 6 (2 %) поколений, начиная с матери. Испытуемые чаще отображают на генограмме 3 (54 % случаев) или 4 (20%) старших поколения. Иными словами, верхней границей осведомленности обычно являются пра- и праправабушки. Разброс показателей осведомленности по отцовской линии иной: в 7% случаев на генограмме отражается вообще только один отец, что, вероятно, связано с полным разрывом отношений с ним вследствие развода родителей. Максимальный показатель осведомленности тоже невысок – 5 поколений в 2% случаев. Большинство испытуемых изображают на генограмме 3 (50% случаев) или 4 (22%) старших поколения. Однако о значимых различиях осведомленности о предках по женской линии по сравнению с мужской можно говорить только на уровне тенденции ($p>0,05$).

Интересно отметить, что максимальный показатель осведомленности о предках в семье не всегда определяется показателями осведомленности по материнской линии. Этот факт подтверждается тесной положительной корреляцией высокого уровня значимости максимального показателя осведомленности о предках в семье в целом с показателями осведомленности и по линии матери ($R=0,87$, при $p=0,00$), и по линии отца ($R=0,72$, при $p=0,00$). Кроме этого, тесно коррелируют осведомленность по женской и мужской линиям между собой ($R=0,91$, при $p=0,00$). Это означает, что в семьях, знающих и интересующихся историей семьи, это знание чаще отличается и включает примерно одинаковый объем информации о предках и со стороны отца, и со стороны матери. Генограммы с такой отличительной особенностью как выдающаяся осведомленность только по одной из линий встречаются значительно реже.

Мы анализировали так же такой показатель, как количество изображаемых членов семьи, который, на наш взгляд, является не столько показателем широты семьи и количества родственников, сколько показателем уровня активности взаимоотношений и общения с ними, поддержанием контактов, и, как следствие, осведомленности об их жизни. Этот показатель на представленных генограммах варьирует от 5 до 147 человек. Большая часть испытуемых (35%) включала в семейное дерево от 26 до 50 человек (средне-низкий уровень); чуть меньший процент респондентов (28%) отображали на генограмме от 50 до 100 человек.

Уровень осведомленности о своем генеалогическом дереве имеет значимые различия в разных группах испытуемых. Так, оказалось, что осведомленность о своих предках значимо выше у женщин по сравнению с мужчинами ($U=156$, при $p=0,03$). Знание женщинами истории семьи обычно охватывает 5-7 поколений, а мужчинами 3-6 (начиная с поколения самого испытуемого). Подобное явления связано с тем, что традиционная функция женщины в семье – хранить уют, семейный очаг, семейную историю, то есть ориентация на настоящее и прошлое. В противовес им, традиционная роль мужчины связана с ориентацией в будущее, достижение результата.

Осведомленность сельских жителей о своих предках и истории семьи значимо превышает осведомленность у горожан ($U=131$, при $p=0,00$). Обращая внимание на типы и качество генесоциограмм, составленных испытуемыми города и села, можно заметить такую их особенность - большее количество родственников (горизонтальный аспект), изображенных на них у сельских жителей. Это не только предки, это живущие родственники (двоюродные и троюродные братья и сестры, племянники, дальние родственники и др.) и их дети (Табл.1).

Табл. 1. Примеры геносоциограмм мужчин и женщин городской и сельской местности

Геносоциограммы сельских жителей	Геносоциограммы городских жителей
Мужчины	Мужчины
Женщины	Женщины

Мы связываем это с большей близостью, более частыми встречами родственников, поддержанием контактов сельскими жителями. В городе семья нередко изолируется от родственников, ведет более автономную жизнь, поддерживая редкие контакты часто лишь посредством телефонных звонков. Это связано и с большей профессиональной загруженностью у городских жителей, с большими расстояниями между родственниками и другими факторами.

Составленные испытуемыми геносоциограммы по уровню осведомленности можно разделить на 3 типа: слабая осведомленность (3-10 членов семьи двух или трех поколений), встречающаяся в выборке в 14,6 % случаев, средняя осведомленность (30-100 человек трех – пяти поколений), наблюдаемая в выборке в 74 % случаев, высокая осведомленность (100 и выше изображаемых членов семьи шести-восьми поколений) в 11,4 % случаев.

Примеры геносоциограмм с различной осведомленностью Рис.2

Геносоциограмма со слабой осведомленностью	Пример геносоциограммы среднего типа	Геносоциограмма с высокой осведомленностью

Ресурсными, то есть способствующими совладанию с трудной жизненной ситуацией, при этом чаще выступают, в основном, геносоциограммы и осведомленность среднего типа. Они зачастую неполны, имеются «белые пятна», но в них можно проследить примеры ярких и необычных судеб членов семьи, и знание о которых имеет сильную позитивную эмоциональную окраску. *Позитивное восприятие и эмоциональное отношений* к членам семейной истории и истории в целом – важное условие получения и использования семейного межпоколенного ресурса. Кроме этого, у испытуемых этой категории наблюдается *положительная мотивация* на получение большего количества знания об истории семьи.

Геносоциограммы первого типа (со слабой осведомленностью) создавались людьми обычно по просьбе исследователя. Слабая осведомленность связана либо с реальным незнанием истории семьи вследствие объективных причин (переезд, территориальная разобщенность, гибель родственников или утрата связи с ними), либо сознательным отрывом от корней, прекращения отношений с родственниками вследствие нарушений внутрисемейной коммуникации. Знание о семье в последнем случае насыщено негативными эмоциями, поэтому не может выступать в качестве ресурса совладающего поведения субъекта. Однако об этих тенденциях нельзя судить однозначно. В этом случае, ресурсность зависит от эмоционального отношения к дереву семьи и *мотивации его построения*.

Полярным вариантом такой осведомленности являются геносоциограммы с высокой осведомленностью (100 и более членов семьи). Они составляются чаще всего одним- двумя высокомотивированными членами семьи и имеют высокую осведомленность о жизни предков, подтверждаемые документально (выписки архивов, церковно- приходских книг и др.). В зависимости *от отношения и мотивации* ее построения она может выступать ресурсной в совладающем поведении. Знание о знаменитых, выдающихся (например, дворянских) «корнях», предках, акцентирование на них внимания, постоянном публичной презентации этой информации может являться компенсаторным. То есть, может прикрывать отсутствие личных достижений в жизни, защищать человека от осознания собственной нереализованности. В этом случае, осведомленность об истории семьи будет препятствовать личностному развитию человека.

Полученные результаты позволяют утверждать, что осведомленность об истории семьи является фактором доступа к межпоколенному ресурсу. Однако ресурсным это знание может быть при условии позитивного эмоционального отношения к истории и идентификации с ней.

Осведомленность об истории семьи и знание дерева семьи, в целом, не обращаясь к жизни отдельных ее членов, имеет свое специфическое рефлексируемое значение и заключается в следующем:

n формирует родовую *идентичность личности* и дает представление о личном предназначении, цели, смыслах существования внутри родового клана (34%), а этот факт является одним из условий получения ресурсных переживаний;

n дает понимание собственной позиции, статуса в обществе, социуме, в котором он существует, способствует возникновению уверенности в себе, «стержня жизни», веры в будущее (17,2%);

n поддержки и сплоченности, «крепкой, дружной семьи», гордости за семью, чувство защищенности, комфорта и поддержки (16%).

Семейная история воплощается и конкретизируется в описании образа и жизни отдельных ее членов. Фигуры предков так же могут выполнять функцию межпоколенного ресурса совладающего поведения при условии их «значимости» для испытуемых. Это означает наличие высокого позитивного эмоционального их статуса, авторитетности при минимальной реализации властных полномочий («кумир» в классификации А.В. Петровского). В число «значимых» предков могут включаться как члены семьи, с которыми осуществлялось реальное общение, так и люди, особенности и факты жизни которых, сохраненные в семейной памяти, передаются в устных рассказах.

В отсутствие реального взаимодействия и возможности получения социальной поддержки от значимого предка, субъект может получать ресурс опосредованно, обращаясь к его образу в воспоминаниях.

К образу предка в *воспоминаниях* наиболее часты обращения в ситуациях эмоционально трудных (22,6%), потребности в информационной поддержке (совет) (19,8%), ситуации выбора (31,7% ответов), воспоминаний о детстве (23%).

Ресурсными являются как воспоминания о конкретных членах семьи, так и ассоциативные воспоминания, отражающие условия жизни и какие-либо вещи как маркеры этих значимых людей. Здесь описываются: «теплые и вкусные пироги», «запах пирогов и тепло печки в доме», «чуланка, где прохладно и храниться много всяких вкусностей», «настоящая, очень домашняя обстановка», «атмосфера любви и ласки», «чтение волшебных сказок на печке», «сушеная малина и яблоки», «спать любил на свежем сене на сеновале. Запах так до сих пор помнится» и др.

Такие воспоминания имеют позитивную эмоциональную окраску и выступают как ностальгические. По мнению Э. Саламан, такие воспоминания обеспечивает «просветление» реальных фактов прошлого, вследствие чего приводят к созданию субъективно убедительного ностальгического мира. Эти «драгоценные воспоминания» в противовес травматическим поддерживают и структурируют жизнь человека (В.В. Нуркова, 2002).

Представление о предке как образ памяти существует в форме нарратива, рассказа, способствуя сознательному обращению и его вербализации. На актуализацию воспоминаний о предках и истории семьи, обращение к ним как к ресурсу совладания влияет эмоционально-мотивационное состояние человека, порождаемое конкретной ситуацией жизни, они возникают спонтанно, не предполагая мнемической цели.

Другими средствами доступа к межпоколенному ресурсу являются изобретенные в культуре для поддержания семейной памяти способы: обращение к семейным фотографиям, вещам предков, посещение места их жительства, ритуальные действия. Активность и специфика использования тех или иных средств получения доступа к ресурсу индивидуально варьируется и связана с культурой и субкультурой семьи и определяется теми правилами и традициями, которые в ней существуют и закреплены в семейном нарративе.

К *семейным фотографиям* испытуемые, по их описаниям обращаются в ситуациях негативных эмоциональных переживаний (грустно, тяжело, одиноко, тоскливо) (27%), потребности общения и поддержки именно этого члена семьи («когда хочется пообщаться с ними, побыть духовно вместе») (26,3%), воспоминаний о детстве («хочется вспомнить близких») (20%). Ответы, отражающие немотивированное обращение к семейному альбому («когда попадется на глаза») (2,4%) и обращение для показа другим («когда придут гости») (1,9%) встречаются значительно реже.

«В тяжелых ситуациях снова достанешь альбом, и просто взгляды родных, глядишь на их лик как-то легче, теплее становиться, и даже пытаешься иногда задуматься, спросить что-то и получить ответ, может быть, тот который сама хочешь услышать. Но от других, но иногда и другое всплывает – другие мысли, идей, как будто они подсказывают что» (Из интервью Т.Т.,жен.,53 г.).

Ресурсность представляют не только фотографии как материальные носители памяти, но и воспоминания о фотографиях как внутренние интериоризированные средства регуляции психологического состояния и памяти личности (в том числе автобиографической) (В.В. Нуркова, 2003). Так испытуемый вспоминали разные фотографии – связанные с детством или жизнью предков, которых они не имели реального общения. Это и фотографии, содержащие какой-либо эпизод из жизни предков или личной жизни (детство), характеризующиеся детальностью описания изображенных людей, а так же событийного контекста. Они позволяют реконструировать этот эпизод прошлого предков или личного прошлого. Фотографии такого рода, отражающие конкретную ситуацию и поведение людей в них, легко вербализуются и в повествовании помогают раскрыть конкретные личностные особенности и принципы поведения значимого предка. Поэтому, на наш взгляд, такие ситуационные (эпизодические) фотографии более осуществляют функцию сравнения и идентификации с предком в значимых аспектах поведения и личностных особенностях. Воспоминания о ситуации также позволяет пережить эпизоды прошлого в мыслях. Возникая и развиваясь, разворачиваясь в памяти человека, они непроизвольно, возвращают в сферу сознания образ ситуации, сопровождаемый эмоциями и чувствами. Такие позитивные воспоминания, переживаемые как будто событие происходит «здесь и сейчас», способны дать человеку положительный эмоциональный заряд и поддержку.

«Посмотришь, так будто там, в светлом детстве, побывала» (Из интервью Т.С., жен,48 лет)

«Тогда мы все прижались друг к другу, чтобы попасть в кадр. Эта фотография вызывает самые

теплые и положительные эмоции, даже не смотря на плохую погоду и мелкий моросящий дождь, все искренне радовались тому, что мы собрались нашей большой и дружной семьей. У всех было хорошее настроение и это как будто сохранилось в фотографии, вся любовь и нежность» (Из интервью С.В., 19 л)

Фотографии предков (портретные) акцентируют внимание на предке, его личности, вызывая воспоминания о нем как о человеке и способствуя переживанию преемственности поколений, а так же процессу идентификации с ним за счет игнорирования событийного контекста. В целом воспринимаемый образ предка как единый и завершенный, неделимый трудно вербализуется для описания и принимается качестве общего образца идентификации. К таким фотографиям испытуемые обращаются чаще в ситуации, когда не хватает авторитетной поддержки, совета, разделения чувств именно со значимым человеком, изображенным на ней.

«Какая-то передача есть, как будто тепло исходит, естественно это только фотография, но в каких-то стрессовых ситуациях так тепло становится, именно когда тебе нужна помощь…» (Из интервью Л.К.,жен.,54 г.).

Список описываемых *вещей,* которые когда-то принадлежали предкам и хранятся до сих пор, достаточно широк: это и предметы домашней утвари (посуда, мебель, инструменты, полотенца и подзоры, расшитые вручную и др.), одежда, иконы, медали, драгоценности и бижутерия и т.д. Отношение испытуемых к хранению этих вещей так же различное и колеблется от простого хранения как старинной вещи до бережного и трепетного отношения. В беседе эти вещи описываются как «дорогие, ценные», как «часть любимых умерших людей», «носители их энергетики и тепла», вызывающие «чувство гордости и богатства».

«У меня икона хранится. С ее появлением у нас связана длинная и интересная история (авт.-рассказывает)…. Но когда тяжело на душе, все плохо – дает тепло, чувства спокойствия и защищенности, покоя и умиротворенности. Она нас как будто бережет» (Из интервью О.Б., жен, 41 г.).

«Вещи старые… Это когда берешь какую-то вышивку близких людей, например, и сразу такое воспоминание молодости и какой-то прилив эмоций, и душа прямо трепещет. По крайней мере, это всегда память и вот эта радость, что как будто человек всегда рядом»,- отвечает Т.Т., жен, 47 лет.

Приведенные примеры свидетельствуют о том, что в этом случае происходит своеобразная мифилогизация вещей предков, выражаемая в приписывании им энергетики предка, функции социальной поддержки, которую он мог оказывать. Такое мифологизированное восприятие вещи дает возможность доступа к ресурсным переживаниям.

Таким образом, описываемые вещи являются источниками эмоциональной поддержки (влияют на настроение, доставляют удовольствие, дарят чувство безопасности), выполняют информативную функцию о предках (военных подвигах, способностях, умениях и др.), способствуя процессу идентификации с ними, построению Я – концепции.

Вещи, которыми обладает человек, являются частью его образа Я. Еще С.Л. Рубинштейн писал: «Трудно провести грань между тем, что человек называет самим собой, и кое-чем из того, что он считает своим. То, что человек считает своим, в значительной мере определяет то, чем он сам является» (Рубинштейн, 1998, с. 640). Описываемые испытуемыми вещи имеют двух владельцев – значимого предка в прошлом и потомка, реального их владельца в настоящем. Поэтому, посредством вещей возможно осуществление процесса идентификации с предком, преемственности между поколениями в семье (личностные качества, таланты и т.д.), что способствует формированию личной и семейной идентичности, предоставляет возможность личностного развития.

Посещение места жительства предков. Вопрос роли места жительства значимого предка тесно пересекается с темой средовой идентичности. Оно описывается испытуемыми как «самое прекрасное, красивая деревня», «святое, дорогое, тянущее к себе, которое никогда не забудется», в которой прошло счастливое детство, «Это моя Родина» (73%). Реже встречается описание этой местности как географической (например, Вологодская область, город Псков и др.).

Испытуемые описывают *желание* побывать там, где жили предки, в ситуациях досуга (когда «будет свободное время», «выйду на пенсию»), эмоциональных переживаний (когда «одиноко, грустно»), далекого прошлого («когда меня еще не было», «когда они были молодыми»).

Ритуальные действия (посещение могил, почитание памяти предков) по описанию людей

так же выступает средством получения ресурсных знаний и чувств через обращение к образу предка посредством получения эмоциональной социальной поддержки и ритуального поведения, связанного с культурой и субкультурой семьи, фиксированного в семейном нарративе.

Ресурсность ритуальных действий связана, по нашему мнению, с формированием определенной *модели поведения*, отражающей традиции, стерсотипные, не всегда полностью объяснимые членами действия семьи, передаваемые из поколения в поколение. Поэтому часто встречаются объяснения такого поведения следующего характера: «Это долг, святая обязанность – помнить и отдавать так благодарность предкам» (42,1%).

«В основном, я ношу туда цветы и разговариваю, даже возникает чувство потребности сходить, не то, что просто захотелось, а даже тяга какая-то, что нужно сходить, а цветы – это просто в знак благодарности» (из интервью Л.К., жен, 54 г.).

Переживания испытуемых отражают получение ощущения *эмоциональной поддержки,* связанной с ритуальным поведением.

«Можно пошептаться и чувствовать, что тебя всегда слышат и понимают…» (из интервью Т.Т., жен, 47 лет).

«У меня бывает, что что-то приснится – жене скажу – а она – сходи на кладбище. Вроде б сходишь – проходит, все снова нормально» (Из интервью В.Е., муж, 50 лет)

Таким образом, история семьи и предков могут выступать ресурсом в совладании с трудными жизненными ситуациями у субъекта. Условиями ресурсности представлений о значимых представителях старших поколений и отношений с ними являются: осведомленность об истории семьи, положительное эмоциональное отношение к истории и членным семьи старших поколений, идентификация с историей, мотивация получения межпоколенного ресурса.

При этом, средствами получения ресурсных переживаний, связанных с историей семьи, (доступа к ресурсу истории семьи) являются: воспоминания, обращение к фотографиям, вещам предков, посещение места их жительства, ритуальное поведение.

Библиографический список

1. *Крюкова Т.Л. Человек как* субъект совладающего поведения // Психологический журнал. – 2008. - Т. 29. - № 2. - С 88-95.

2. *Михайлова Е.Л.* «Наши мертвые не покинут нас в беде»: психодраматическая работа с семейной историей // Психологи о мигрантах и миграции в России: Информационно-аналитический бюллетень. – 2001. - № 3.

3. *Нуркова В.В.* Свершенное продолжается: Психология автобиографической памяти личности – М.: Изд-во УРАО, 2000.

4. *Петрова Е.А.* О понятии ресурсов совладающего поведения // Психологическое исследование: теория, методология, практика: Материалы II-го Сибирского психологичсекого форума / отв. ред. Г.В.Залевский. – Томск: Томский гос. ун-т, 2007. – С.458-465.

5. *Петрова Е.А.* Семейное дерево, история семьи и их значения для современной женщины / / Семейная психология и психотерапия: ежеквартальный научно- практический журнал. – 2006. - № 4. - С. 27-31.

6. *Сапогова Е.Е.* Концепты семейного нарратива в структуре первичной социализации субъект // Психологические проблемы современной семьи: Материалы Всероссийской науч. конф. В 2-х ч. Ч.1 / ред.: Шабельников В.К., Лидерс А.Г. – М., 2003. – С. 79-84.

7. *Сарбин Т.Р.* Нарратив как базовая метафора для психологии // Постнеклассическая психология: Журнал конструкционистской психологии и нарративного подхода. – 2004. - № 1.

8. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: Основные понятия, методы и клиническая практика. – М.: «Когито-Центр», 2005.

9. *Черников А.В.* Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики – М.: Независимая фирма «Класс», 2001.

10. *Шутценбергер А.А.* Синдром предков. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001.

11. *Drake Pamela J.* Fullerton Genealogy Study A Master's Thesis California State University, Fullerton.

Ф.В. Смехов

ПОВЫШЕНИЕ СВОБОДЫ ВЫБОРА ПОВЕДЕНИЯ В СТРЕССОВОЙ СИТУАЦИИ КАК МЕХАНИЗМ КОНСТРУКТИВНОГО КОПИНГА

В статье дается краткая характеристика трансактного подхода к совладающему поведению. Рассматриваются основные положения проблематики конструктивного совладания. Обсуждается негативная тенденция снижения свободы выбора человеком своего поведения в стрессовой ситуации как основной причины деструктивного совладания. Проводится анализ ряда психотерапевтических интервенций, помогающих человеку свободно и осознанно выбирать свое поведение в трудной ситуации.

Совладание с трудностями – достаточно молодая и мало разработанная область психологических исследований. Хотя интерес к сфере переживания и преодоления жизненных трудностей проявляют многие психологические дисциплины: общая психология, инженерная психология, клиническая и социальная психологии. Термин «копинг» (англ. coping), как правило, используется для обозначения поведенческих и когнитивных усилий человека, предпринимаемых им для совладания с трудными ситуациями. Полностью удовлетворяя принципу психологического единства личности и окружающего ее мира, выдвинутого К. Левиным, копинг есть «индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями» [17, с. 21]. Предназначение копинга состоит в том, чтобы наилучшим образом адаптировать человека к требованиям ситуации так, чтобы можно было погасить или снизить ее стрессогенное воздействие.

Первоначально проблематика копинга разрабатывалась в рамках психологии стресса и к середине 1970 гг. сформировалась в отдельный Трансактный подход к стрессу [12; 13]. В его основе лежит процессуально-когнитивная парадигма, которая интерпретирует стресс «как процесс развития индивидуально личностных форм адаптации к осложненным условиям деятельности, главными компонентами которого являются когнитивная оценка ситуации и актуализация репертуара внутренних средств преодоления затруднений (т.н. coping strategies)» [12, с. 77]. Новый взгляд на проблематику стресса первым предложил Р. Лазарус, создав психологическую модель стресса. Совладание с жизненными трудностями Р. Лазарус и С. Фолкман определяют как «непрерывно изменяющееся когнитивные и поведенческие усилия индивида, направленные на совладание и управление специфическими внешними и (или) внутренними требованиями, которые оцениваются им как подвергающие его испытанию или превышающие его ресурсы» [29, с. 141].

Трансактный подход представляет логику развития событий от возникновения трудной, стрессовой ситуации до того или иного варианта ее разрешения в виде когнитивных моделей совладания. При этом для трансактных моделей характерно «соотнесение основных этапов развития стресса с блоками психологических операций, обеспечивающих субъективную репрезентацию (или построение «образа») наличной ситуации, ее когнитивную оценку с точки зрения мотивационно-потребностных установок субъекта и формирование стратегий преодоления или «выходы» из сложившихся обстоятельств» [13, с. 11].

Понимание копинга в динамическом ключе – как взаимодействие субъекта с внешней средой – остается наиболее распространенным в психологии на сегодняшний день. В рамках этих представлений, в основном, осуществляются попытки описать способы совладания субъекта с трудностями, определить их конструктивность и понять, что влияет на выбор и актуализацию того или иного ответа (response) человека на стресс. При этом психологов интересует весь спектр совладающей активности – от бессознательных реакций и психологических защит до осмысленного построения стратегий собственного поведения с целью преодоления трудностей либо уменьшения и избегания их отрицательных последствий, либо привыкания к возникшим условиям и требованиям среды.

© Ф.В. Смехов, 2008

Большое внимание в исследованиях совладания с трудностями уделялось классификациям стратегий совладания. Ряд исследователей пытались выделять полный репертуар, собирая в рамках одной классификации множество стратегий, тактик и стилей совладания, обнаруженных ими в ходе различных исследований [25; 1; 2; 5; 17; 16]. Однако попытки зафиксировать полный «веер» возможных реакций человека на стресс может привести к ситуации, возникшей в социальной психологии с «теорией черт». Этот подход к изучению лидерства шел по пути выделения личностных качеств необходимых для того, чтобы стать лидером. Очень скоро стало ясно, что задача составления полного перечня таких черт нерешаема. Так, в исследованиях Т.Ю. Бильгильдеевой и Т.Л. Крюковой, посвященных возрастным особенностям совладающего поведения, было выделено свыше 400 копинг-стратегий [3]. Другие исследователи шли по пути обобщающих классификаций и пытались очертить континуум совладающего поведения, ограничивая его такими полюсами как: проблемно-ориентированный копинг и эмоционально (личностно)-ориентированный копинг [24; 29; 34]; активные (преобразующие, преодолевающие) и пассивные (приспособительные, «обороняющиеся») формы преодоления трудностей [20; 24; 29; 31]; оперативное преодоление и превентивное (проактивное) преодоление [5; 30].

Конструктивность копинг-стратегий

В литературе критерии конструктивности совладания в основном связываются с психологическим благополучием субъекта и определяются понижением уровня невротизации, отсутствием дисфункциональной активности в поведении и деятельности человека и сохранением качества его жизни [33]. Однако стрессоустойчивость и уровень невротизации являются устойчивыми характеристиками личности, мало зависящими от конкретной ситуации, в которой разворачивается совладание с трудностями. Для повышения стрессоустойчивости требуется значительный опыт удачного преодоления трудностей, субъект должен неоднократно выбирать эффективные способы совладания. Иными словами, такие критерии, как качество жизни, психологическое благополучие и стрессоустойчивость, отражают конструктивность совладания, если брать длительный отрезок жизни человека, и не «работают», если рассматривать конкретные действия индивида в данной ситуации. Если же определять конструктивность совладания в каждой конкретной ситуации, то разумно руководствоваться двумя критериями: 1) достигнут или не достигнут желаемый результат и 2) какие ресурсы были потрачены на достижение этого результата – т.е. «цена вопроса». А.Б. Леонова и А.С. Кузнецова определяют эти два параметра как (1) результативность и (2) оптимальный способ достижения поставленной перед субъектом цели деятельности по отношению к «внутренней стоимости затрачиваемых на выполнение деятельности усилий» [14, с. 6]. Таким образом, конструктивность стратегии в контексте ситуации может выражаться через соотношение цели и средств, потраченных на ее достижение. Сложность использования такого критерия в том, что всякий раз необходимо обращаться к конкретной ситуации и учитывать множество факторов, чтобы ответить на вопрос, достиг ли человек желаемого результата и какую цену ему пришлось для этого заплатить.

Для большинства стрессовых ситуаций характерна одна общая особенность: когда человек испытывает стресс, он перестает осознанно и в полной мере определять и управлять своим поведением. В трудной ситуации запускаются процессы, которые не позволяют человеку свободно осуществлять выбор: поведение становится вынужденным под влиянием манипулятора, или зависимым от аффекта и эмоционального возбуждения, или человек начинает следовать логике иррациональных идей, мешающих принимать конструктивные решения и усиливающих стресс и др.

Поскольку «поведением человека управляет, скорее, воспринимаемая (понимаемая, истолкованная), чем объективная ситуация» [2, с. 6], при столкновениях с трудностями возникают две негативные тенеденции:

1. Пристрастный, неадекватный образ репрезентируемой ситуации.

Повышенное эмоциональное возбуждение в стрессовой ситуации приводит к искажениям восприятия, феноменам «сужения сознания» или наоборот его «расплывчатости», к диффузии или повышенной концентрации и селективности внимания, растерянности, рассредоточению и т.д. При этом зачастую человек начинает реагировать на нерелевантную информацию, т.е. на нейтральные факторы, которые при других обстоятельствах не вызвали бы стрессовой реакции

[4; 7; 8; 11; 19; 28; 32]. Таким образом, возникает цикличная зависимость – переживания и мысли человека начинают поддерживать и усиливать стрессовое состояние: всем знаком опыт тревоги за близкого человека, опаздывающего домой, когда при отсутствии каких-либо адекватных оснований, сознание начинает рисовать страшные картины происшествия, находя им «логичное» объяснение, несомненно, эти мысли только усиливают стресс, пугая нас самих. Другой часто встречающийся стрессогенный цикл – когда человек начинает нервничать сильнее, наблюдая свое волнение и смущаясь от того, что он нервничает.

2. «Включение» автоматических реакций и стереотипных моделей поведения.

Негативное эмоциональное состояние побуждает активацию защитных механизмов личности, чтобы исказить или вытеснить травмирующее событие из сознания и тем самым снизить его влияние на субъекта [18; 23]. Действие защитных механизмов также искажает образ воспринимаемой и оцениваемой ситуации. Кроме активации защитных механизмов, стрессовая ситуация, как правило, активирует стереотипные модели поведения. То, что человек не отдает себе полный отчет в своем поведении в стрессовой ситуации, во многих случаях является неконструктивным. Даже в тех ситуациях, когда осознанное действие практически невозможно, поскольку реакция должна быть незамедлительной, более эффективным становится проактивная наработка заведомо адекватных автоматических действий, например, освоение боевых искусств – подготовка к ситуации, в которой потребуется самооборона.

Итак, с одной стороны, вопрос о конструктивности совладания требует анализа сложной интеракции между личностью и внешней ситуацией, в которой разворачивается совладание, с другой, большинство стрессогенных ситуаций вне зависимости от объективных трудностей имеют общую особенность, которая выражается в ограничении свободы поведения человека в ней. Исходя из этого, нам кажется разумным не пытаться определить конструктивность различных вариантов поведения, а искать те приемы, способы и средства, которые помогают человеку справляться с трудностями, повышая степень его свободы при столкновении с ними. И в этом смысле богатый материал для анализа представляет опыт и теоретические позиции многих психотерапевтических школ. В психотерапии есть представления о том, как следует решать проблемы эффективно и адекватно ситуации. Исходя из этих представлений, терапевты формируют свои интервенции, помогая клиентам совладать с трудностями.

1. Осознание и рефлексия

Повышение уровня осознанности нередко выступает основной терапевтической целью, поскольку осознание своего Я, динамики своих внутренних переживаний, понимание своего виденья проблемы является необходимым условием и одним из центральных механизмов изменений в человеке [7; 15; 21; 22].

Именно благодаря процессам сознавания и рефлексии может достигаться произвольность психических процессов и функций. Эти же механизмы позволяют противостоять действию психологических защит и «включению» стереотипных моделей поведения. В психоанализе сам по себе перевод в сознание из области бессознательного внутренних переживаний и стремлений имеет психотерапевтический эффект. В когнитивной терапии эти процессы необходимы для преодоления иррациональных идей и убеждений, формирующих неадекватный образ проблемы у человека и мешающих принимать конструктивные решения. Таким образом, в подавляющих направлениях психотерапии процессы осознания и рефлексии рассматриваются как ведущие в переработке и решении жизненных проблем клиента.

2. «Рефрейминг»

Переформулирование проблемы или «рефрейминг» - это смена угла зрения на ситуацию, которая предполагает придание нового смысла или значения ситуации и, как следствие, изменение к ней отношения. Конструктивное переформулирование является одним из основных механизмов, позволяющих выйти за рамки цикличных процессов, которые усиливают стрессовую ситуацию, рождают трудности и сохраняют дисфункцию активности субъекта совладания.

То, как человек интерпретирует свой опыт, образует мир, в котором он живет, его отношения с другими людьми, способы переживания. Деятельность и поведение человека основаны на том, как он интерпретирует свой опыт. Совершая деятельность, человек приобретает новый опыт, который вновь должен быть осмыслен и проинтерпретирован. Рефрейминг побуждает увидеть ситуацию и свой опыт в ней с разных точек зрения, он является одним из основных механизмов

изменений человека и его жизни [10; 21]. Этот мощный инструмент помощи в совладании с трудностями активно используется в таких психотерапевтических направлениях как Гештальт-терапия, НЛП, Нарративная и Когнитивная терапии. Рефрейминг служит «целям избавления клиента от черно-белого восприятия действительности, преодоления ограниченного взгляда на вещи, помогает расширить его сознание, увидеть другие возможности наконец повысить его самооценку» [9, с. 172].

3. Движение от результата, а не от проблемы

Движение от результата – это представления о том, что для решения проблемы ключевым является не анализ факторов, породивших ее, а очень подробное описание желаемого будущего без проблемы и планирование шагов для достижения его. Эта идея является одной из основополагающих представлений ориентированной на решение краткосрочной терапии (Solution Focused Brief Therapy). Основным ориентиром терапевтической работы SFBT выступают представления клиента о необходимом ему результате терапии, а целью соответственно - достижение не-проблемной, желаемой клиентом картины существования [6]. Ряд проведенных исследований подтверждают, что люди, сфокусированные на решении своих проблем, а не на самих проблемах, справляются с трудностями более эффективно [26; 27]. В основе этого приема лежит механизм целеполагания: при правильной постановке задачи на изменение человек сам начинает корректировать свое поведение и деятельность в соответствии с той целью, которую он себе поставил.

Три выделенные нами элемента психотерапевтической практики наиболее часто встречаются в виде принципов, позиций, методов и техник в самых разных направлениях психотерапии. Разумеется, репертуар психотерапевтических приемов и средств ими не ограничивается, однако, они вскрывают те механизмы, которые запускают изменения в клиенте и его ситуации, они позволяют двигаться к осознанному выбору человеком своего поведения, что является, на наш взгляд, необходимым условием для конструктивного совладания с трудностями.

Библиографический список

1. *Анцыферова Л.И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психол. журнал, том15. – №1, 1994.
2. *Анцыферова Л.И.* Психология повседневности: жизненный мир личности и техники ее бытия // Психол. журнал, том14. – №2, 1993.
3. *Бильгильдиева Т.Ю., Крюкова Т.Л.* О возрастных аспектах копинг поведения // Личность и общество: актуальные проблемы современной психологии: Материалы Всероссийского симпозиума. – Кострома, 2000.
4. *Бодров В.А.* Когнитивные процессы и психологический стресс // Психол. журнал, том 17. – №4, 1996.
5. *Бодров В.А.* Психологический стресс: развитие и преодоление. – М., 2006.
6. *Будинайте Г.Л.* Краткосрочная, ориентированная на решение терапия // Системная семейная психотерапия: классика и современность. – М., 2005.
7. *Василюк Ф.Е.* Уровни построения переживания и методы построения психологической помощи // Вопросы психологии, 1988. – №5.
8. *Вилюнас В.К.* Психология эмоциональных явлений. – М.: МГУ, 1976.
9. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Нейролингвистическое программирование (НЛП) // Основные направления современной психотерапии. – М., 2000.
10. *Жорняк Е.С.* Нарративная психотерапия // Системная семейная психотерапия: классика и современность. – М., 2005.
11. *Китаев-Смык Л.А.* Психология стресса. – М., 1983.
12. *Леонова А.Б.* Комплексная стратегия анализа стресса: от диагностики к профилактике и коррекции. // Психологический журнал, том 25. – №2, 2004.
13. *Леонова А.Б.* Основные подходы к изучению профессионального стресса // Вестник МГУ; сер. 14. – №3, 2000.
14. *Леонова А.Б., Кузнецова А.С.* Психопрофилактика стрессов. – М.: МГУ, 1993.
15. Мастеров Б.М. Психологические условия самоизменения человека в практике консультирования. Дис … канд. психол. наук. – М., 1998.
16. *Муздыбаев К.* Стратегии совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ // Журнал социологии и социальной антропологии, том 1. – №2, 1998.
17. *Нартова-Бочавер С.К.* «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психол. журнал, том 18. – №5, 1997.

18. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. – СПб, 2001.

19. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. – М., 1979.

20. Сизова И.Г., Филиппченкова С.И. Методика диагностики когнитивно-поведенческих стратегий преодоления // Современная психология: состояние и перспективы исследований: Материалы юбилейной научной конференции Ин-та психологии РАН. М., 2002.

21. Фридман Д., Комбс Д. Конструирование иных реальностей. Истории и рассказы как терапия. – М., 2001.

22. Холмогорова А.Б. Работа с убеждениями: основные принципы // Московский психотерапевтический журнал. Специальный выпуск по когнитивной психотерапии. – № 4, 2001.

23. Atkinson R.L. Atkinson R.C. Smith E.E., Hilgard E.R. Introduction to Psychology. HBJ, 1987.

24. Billings A.G., Moos R.H. Coping, stress and social resources among adults with unipolar depression // J. of Personal and Social Psychology. 1984. Vol. 46

25. Carver C.S., Schneier M.F., Veintraub J.K. Assessing coping strategies: A theoretically based approach // J. of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 56.

26. De Shazer S. Keys to Solution in Brief Therapy. – N.Y., London, 1985.

27. De Shazer S. Words were originally magic. – N.Y., London, 1994.

28. Lazarus R.S. Emotion and Adaptation: Conceptual and Empirical Relation.In: Arnold W.J. (ed.). Neb. Symp. On Motivation Lincoln, Univ. Of Nebraska Press, 1968.

29. Lazarus R.S. Folkman S. Stress, Appraisal and Coping. N.Y., 1984.

30. Matheny K.B., Aycock D.W., Hugh J.L., Cutlette W.L., Silva-Cannella K.A. Stress coping: A qualitative and quantitative synthesis with implications for treatment // Counseling Psychologist. 1986. V. 14.

31. Mechanic D. Students under stress: a study in the social psychology of adaptation. Madison. 1978.

32. Phares E. J. Introduction to Personality. By Harper Collins Publisher inc., USA, 1991.

33. Sears D.O., Peplau, L.A., Freedman J.L., Teylor S.E. Social Psychology. New Jersey, 1988.

34. Vitaliano P.O., De Wolfe D.J., Maiuro R.D., Russo J., Katon W. Appraisal changeability of a stressor as a modifier of the relationship between coping and depression: A test of the hypothesis of fit // J. of Personality and Social Psychology. 1990. Vol.59.

Н.Ф. Басов

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ ПО БОРЬБЕ С НИЩЕТОЙ И БЕДНОСТЬЮ В КОСТРОМСКОЙ ГУБЕРНИИ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВВ.*

В статье характеризуется содержание и формы деятельности православной церкви по борьбе с нищетой и бедностью в Костромской губернии (конец XIX -начало XX вв.). Особое внимание уделено характеристике православных братств, попечительств и т.д.

Православная церковь всегда принимала активное участие в оказании помощи нуждающимся: бедным, неимущим, нищим…Основанием этой деятельности является идея милосердия, с проповедью которой всегда выступало христианство. Милосердие это, прежде всего, сострадательная и деятельная любовь, выражающаяся в готовности помогать любому нуждающемуся. Одной из важнейших заповедей христианства является: «Возлюби ближнего твоего, как самого себя».

Простейшей формой проявления милосердия всегда была подача милостыни. Считалось, что подать нищему – значило проложить себе путь к прощению от Бога. Именно поэтому часто говорили, что «в рай входят святой милостыней», «нищий богатым питается, а богатый нищего молитвой спасается». Это во многом определяло огромное скопление нищих у церквей и монастырей. Они считались «красою церкви», « Христовой братией», «церковными людьми», «богомольцами за мир» и т.д. [1].

Костромской край не являлся исключением. Из общего населения губернии в 1894 г., составляющего 1 416 366 чел., 1 388 865 чел. были людьми православными [2]. В начале XX в в Костромской епархии насчитывалось 28 соборных церквей, 1015 приходских, 23 домовых, 22 приписных, 44 кладбищенских. Кроме того, в губернии было 1711 часовен [3]. Только в Костроме насчитывалось более 47 православных церквей. Крупнейшим монастырем губернии являлся Ипатьевский монастырь в Костроме. Здесь же располагался Богоявленско-Анастасьинский женский монастырь. Можно представить себе каким было скопление нищих вокруг этих церквей, особенно в выходные дни и церковные праздники, и каждый из них мог рассчитывать на подаяние.

Во второй половине XIX в. в России наблюдается оживление благотворительной деятельности православной церкви. Спад такой работы, вызываемый ликвидацией права церковного прихода избирать своего священника (самоуправляющего прихода), постепенно преодолевался.

Важным обстоятельством развития этого процесса стало появление в мае 1864 г. «Основных правил для учреждения церковных братств». Согласно уставу Александровского православного братства в Костроме его членами являлись почетные пожизненные члены, пожертвовавшие в его пользу 100 рублей и больше; действительные члены, платившие ежегодные взносы в размере от 3 до 5 рублей; члены сотрудники, оказывавшие содействие братству своим трудом (например, содержали мастерские при братстве, лица, обучавшие бесплатно бедных детей ремеслам, принявшие на себя уход за больными в братских лечебницах и богадельнях и др.). По сути дела это были объединения православных лиц разного звания и состояния, для служения нуждам и пользам православной церкви, для противодействия посягательствам на ее права со стороны иноверцев и раскольников, для создания и украшения православных храмов и т.д. Братства учреждались при церквях и монастырях с благословления епархиального архиерея и по согласованию с губернатором.

* проект поддержан РГНФ (№ 08-01-5400 а/ц)

© Н.Ф. Басов, 2008

Формы оказания благотворительной помощи нуждавшимся включали ежемесячные пособия продуктами (мукой, крупой, солью, чаем, сахаром); единовременные пособия к великим христианским праздникам; организацию бесплатного или со скидкой медицинского обслуживания; оказание материальной помощи молодоженам и при организации похорон; оказание нуждающимся прихожанам помощи одеждой и обувью; денежное пособие на наем квартиры. Кроме того братства открывали библиотеки и содержали приходские школы и богадельни.

Наряду с церковно – корпоративными целями Александровское православное братство брало на себя и ответственность за социальные нужды прихожан. В параграфе 6 Устава общества говорится, что братство по мере своих средств утверждает ремесленные училища, приюты, лечебницы для приходящих, богадельни и больницы. Братство брало опеку над безработными, помогая одним – в «приискание соответственно их силам и способностям занятий» (12 Устава братства), другим – денежными вспомоществованиями (13 Устава братства) [4].

Деятельность Костромского Александровского православного братства к концу XIX века охватывала пять Попечительств (Ипатьевское и Запрудненское в Костроме, Макарьевское, Домненское и Хриплевское в губернии), а также сельскохозяйственную ферму близ деревни Деревеньки.

По инициативе Александровского православного братства 11 января 1886 г. была создана амбулаторная братская лечебница в Богословской слободе близ Ипатьевского монастыря, для чего братством был куплен полукаменный двухэтажный дом.

В день открытия лечебницу благословил Костромской преосвященный Александр, передав богато украшенный образ святителя и чудотворца Николая, и пожертвовал ценный медицинский электрический аппарат.*

Большую помощь в работе лечебницы оказывали врачи В.Н. Золотнитский, В.В. Нарбеков, В.В. Козлов, Л.П. Скворцов, К.К. Толвинский, И.П. Кузнецов и др.

18 октября 1887 года состоялось торжественное открытие еще одного церковного братства – Православного Федоровско-Сергиевского. Оно было учреждено при Костромском кафедральном соборе. Активно занималось вопросами просвещения и ставило перед собой следующие задачи: учреждение в городе Костроме епархиальной библиотеки; снабжение церковной литературой школ Костромы и Костромской губернии; распределение денежных пособий школам Костромской епархии; контроль над нуждами школ Костромской епархии.

Одной из задач деятельности Костромского Федоровско-Сергиевского братства являлась организация и содержание книжных складов. Их в 1903 г. по отчету братства насчитывалось 160. Кроме того, под крылом братства работало немало благочиннических библиотек. В Галическом уезде их было 3, в Нерехтском – 18, Макарьевском – 7, Буйском – 7 [5].

Активно действовало в Костромской губернии Кологривское церковное братство. Оно было основано в 1907 г. и состояло из 165 членов. Одной из важнейших задач братства была борьба с нищенством в приходе. С этой целью была учреждена школа труда для нищих детей, с раздачей им бесплатных обедов. Кроме того, братство оказывало материальную помощь неимущим прихожанам, страдающим хроническими болезнями. Общество оказывало также поддержку бедным ученикам, а бедным крестьянам выдавали семена для посева и т. д.

При этом главной задачей правление братства считало: взять детей с улицы, освободить от попрошайничества, приютить их, одеть и накормить. Параллельно с этим предполагалось обучить их молитвам и началам закона Божия, научить читать и писать, познакомить с основами арифметики. Девочек обучали рукоделию, а мальчиков – плетению корзин и вязанию сетей.

Школа была открыта 17 августа 1908 г. председателем братства протоиреем Ф.И. Иорданским. А уже 19 августа 1908 г. в ней начались регулярные занятия [6].

Церковные братства имелись и в отдельных сельских приходах. В мае 1903 г. было основано братство святителя Николая при Никольской церкви с. Одоевского Ветлужского уезда. В состав совета братства входили 3 священника, 5 учительниц, церковный староста, 8 человек крестьян. В 1904 г. общество объединяло 85 членов.

Довольно активно работало церковное братство во имя Царицы Небесной при церкви Одигитриевской г. Судая Чухломского уезда. Для изыскания средств для бедных учеников Беберинской второклассной церковноприходской школы Варнавинского уезда при ней было основано в 1902 г.

церковное братство преподобного Варнавы. В 1910 г. при церкви Кинешемского духовного училища было основано Святодуховское церковное братство [7].

Костромская епархия немало внимания уделяла помощи неимущим лицам духовного звания. С этой целью в 1852 г. в губернии было открыто и активно работало вплоть до 1917 г. Костромское попечительство о бедных духовного звания. Оно устанавливало опеку над сиротами из семей духовенства. Кроме всего, в экстренных случаях создавались специальные комитеты, например, Комитет помощи духовенству неурожайных местностей Костромской губернии [8]. Попечительства финансировались только за счет епархии, поэтому в церквях выставлялись специальные кружки для сбора пожертвований, отчислялась часть дохода от продажи свечей и т.д.

В Костромской епархии большое внимание уделялось церковно-приходским школам, являющимся наиболее доступными для масс бедноты. В начале XX в. в губернии насчитывалось более 500 церковно-приходских школ. Наибольшее распространение получили такие типы этих школ, как школы грамоты, одноклассные, двухклассные и второклассные школы. Однако больше всего насчитывалось одноклассных школ, которых к 1913 г. в губернии было 355 [9].

Роль церквей, монастырей и братств в их развитии была довольно существенной. В частности в 1910 г. от церквей поступило 14 тыс.рублей. Приветствовались поступления от частных лиц. За этот же год от благотворителей было собрано более 14 тыс.рублей. Например, вдова псаломщика с.Чуди Макарьевского уезда пожертвовала и отремонтировала на свои средства здание для местной школы стоимостью около 1 тыс.рублей [10; 11].

На собранные деньги не только строили и ремонтировали школы, но и оказывали помощь неимущим ученикам, нуждающимся учителям, покупали учебники и наглядные пособия и т. д. Хотя в целом денег не хватало и положение церковно-приходских школ было тяжелым.

Примером служения делу школьного образования является деятельность сельского священника отца Алексея Александровича Скворцова из с. Клевцово Нерехтского уезда Костромской губернии. Именно по его инициативе еще в 1872 г. была организована церковно-приходская школа, которая до обретения отдельного здания в 1896 г. располагалась в доме священника. Он неоднократно назначался обществом опекуном сирот [12].

С ростом количества таких школ обострилась проблема педагогических кадров. С этой целью в 1896 г. были открыты второклассные церковно-приходские школы, имевшие целью готовить учителей для школ грамоты. В Костромской губернии таких учебных заведений в 1914 г. насчитывалось более десяти [13].

Кроме того, учителей для всех типов церковно-приходских школ готовили специальные церковно-учительские школы. Требования к уровню знаний в них были изложены в «Правилах для производства испытаний по духовному ведомству на звание учителя или учительницы одноклассной церковно-приходской школы». Этот документ отражал программу по таким основным школьным предметам, как Закон Божий, церковнославянский и русский языки, чистописание, арифметика, история, география, церковное пение [14].

Некоторую потребность в кадрах для церковно-приходских школ удовлетворяло Костромское епархиальное женское училище, которое было открыто в Костроме в 1901 г. Количество учениц тогда достигло более 500 человек. Директрисой училища была дочь протоирея Л.И. Поспелова. В состав преподавателей Костромского епархиального женского училища Костромской духовной семинарии входили кандидаты Московской, Киевской, Казанской духовных академий [15]. Основная часть учениц была из семей духовенства. При училище имелось общежитие-интернат. Обучение было платным, однако дочери малоимущих родителей освобождались от этого. Были и стипендиатки Костромского епархиального попечительства. В 1907 г. Их насчитывалось 15 человек. При училище существовало также общество вспомоществования бедным ученицам, которое оказывало поддержку малоимущим воспитанницам. В 1910 г. средства училища для оказания помощи нуждающимся складывались из следующих источников: ассигнования епархиального духовенства – 1500 руб.; поступления от Костромского епархиального попечительства о бедных духовного звания – 3590 руб.; проценты со специального и вспомогательных капиталов епископа Костромского и Галичского Виссариона* – 332 руб.; стипендия от Кривозерского монастыря – 120 руб.; пожертвования от разных лиц – 745

руб.(всего 6287 руб.) [16].

Инициаторами и наставниками церковно-приходских школ были священнослужители. Большая часть из них вышли из стен Костромской духовной семинарии, которая была солидным учебным заведением того времени. Количество учащихся в ней с 1896 по 1912 гг. составляло: 1896 г. – 526; 1901 г. – 544; 1906 г. – 599; 1911 г. – 472; 1912 г. – 501чел. [17]. В семинарии имелся большой библиотечный фонд, который в 1913 г. составлял 19445 томов. Деятельность семинарии получила высокую оценку обер-прокурора Святейшего синода ст. секретаря В.Х. Саблера, который посетил это учебное заведение 18 мая 1913 г. [18].

Широкой известностью пользовалась деятельность «Общества взаимопомощи нуждающимся учащимся в Костромской духовной семинарии», открытого 2 февраля 1899 г. Покровителем общества являлся Епископ Костромской и Галический Виссарион. Непременным почетным членом общества являлся Костромской губернатор (Л.М. Князев, П.П. Стремеухов и др.). Кроме того, в обществе было в разное время от 23 (1914 г.) до 30 (1904 г.) почетных членов, 4 пожизненных, более 100 действительных. Председателем правления общества являлся ректор семинарии (в 1904 г. протоирей М.И. Щеглов, в 1913г. протоирей В.Г. - Чекан). Многие годы секретарем правления был преподаватель семинарии А.И. Черницин, а казначеем В.И. Лаговский. В 1904 г. всего членов общества насчитывалось 271 человек. В 1910г. – 98 чел [19].

Согласно уставу общество помогало нуждающимся учащимся взносом платы за обучение, снабжало бесплатными учебными пособиями, выдавало одежду и обувь, платило за проживание в Епархиальном общежитии, выдавало ссуды на лечение, на поездку в Духовную академию для продолжения образования и т.д.

Источниками материальных средств общества являлись членские взносы, проценты от «неприкосновенных капиталов общества», пожертвования, сборы по подписным листам. В 1913 г. общий капитал составлял 2616 руб. наличными и 17700 руб. ценными бумагами. Всего за 1913 г. Правлением общества было рассмотрено 284 прошения [20].

Развитие церковной благотворительности связано с деятельностью приходских попечительств. В августе 1864 г. появился «Закон о приходских попечительствах при православных церквах». В соответствии с ним задачей деятельности попечительств наряду с заботой о благосостоянии местной церкви являлась благотворительность. Источниками средств попечительств являлись кружечные сборы, проводимые в храмах, членские взносы, сбор денег по подписными листами, пожертвования состоятельных лиц и т.д. Принимали помощь натурой – хлебом, мясом, картофелем, холстом, лесом, кирпичом и т.д. В начале XX века в Костромской епархии насчитывалось 35 церковноприходских попечительств [21].

Православная церковь активно поддерживала все благотворительные начинания костромичей. В 1898 г. в г. Кологриве купец Дометий Минеевич Звонов на собственной земле и на свои средства устроил богадельню для призрения свыше 20 человек, стоимостью 40000 рублей, и обеспечил содержание ее и призреваемых в ней лиц процентами с внесенного им 16 декабря того же года в Костромское отделение государственного банка капитал в 100 тыс. руб.

Хозяйство богадельни состояло из жилого дома, кухни, бани, трех колодцев, огорода. Отопление было дровяное, для чего требовалось 134 сажени дров. Расходы составляли от 2016 руб. в 1905 г. до 5302 руб. в 1913 г. Число проживающих составляло в разные годы от 29 до 40 человек (1912г.). Призреваемых опекали и обслуживали заведующий, смотритель, письмоводитель, посиделка, кухарка, два сторожа.

Богадельня была торжественно открыта 27 января 1899 г. и освящена протоиереем собора Успения пресвятой Богородицы Феоктистом Иорданским. Выступая перед собравшимися он отметил: «Слав Богу! Вот и богадельня, так давно в городе жданная, освящена, и сии старцы и старицы, от трудов и продолжительной жизни своей потерявшие силы, уже поселились в ней доживать свой век на покое. Христиански приветствуем тебя, Дометий Минеевич, с похвальным окончанием высокого дела христианского благотворения ближним… Тебя, Дометий Минеевич, Господь благословил хорошим достатком, и ты из него делаешь христианское употребление. Много твоих пожертвований на храмы Господни, лет десять тому назад ты употребил 2300 рублей на перелитие соборного благовестного колокола; лет пять тому назад ты употребил 5 тысяч рублей на внутреннее украшение соборного храма; года два тому назад ты пожертвовал 5000 рублей на возобновление кладбищенской церкви и ограды;

1500 рублей ты употребил на устройство близ собора дома для просфорни и приезда богомольцев на богослужение с малыми людьми; ты послал 1000 рублей на устройство церкви… Известно нам и твое благотворение ближним: ты на всякий дом сгоревший, где бы то ни случилось, жертвуешь по три рубля. Ты иных бедных девиц удержал от падения нравственного, помогши им вступить в законный брак. Предавая гласности твои жертвы во славу Бога и во ближних, мы находим неуместным преподавать тебе пастырский совет… Дорого тебе стоит богадельня, но живущих в ней молитвенников за тебя более 20 дряхлых старцев и стариц. Это жизнь уже отцветшая и совсем увядающая. Их молитва – охи и вздохи, а иногда и ропот. Но и эти молитвенники молятся не столько за тебя, сколько за приснопамятную супругу твою, которой, как мы сказали, принадлежит первая мысль устройства сего старческого покоя…» [22].

Можно привести в качестве другого примера и такое событие. В июле 1908 г. в г. Чухломе было совершено освещение строительства здания для приюта на 100 детей бедных родителей. Он сооружался на средства почетных граждан Санкт-Петербурга, уроженцев из Чухломы братьев Дмитрия и Федора Парфеновых. На освещение места для строящегося дома 22 июля прибыл старший брат Дмитрий Лаврентьевич. Состоялась Божественная литургия с выносом из храма святых икон, и участием духовенства всего города, во главе с настоятелем Аврамиевского монастыря и священников двух сельских церквей, а также жителей города. Настоятель собора протоирей Николай Соболев произнес речь, в которой говорилось о том, что к существующей уже 15 лет богадельне для призрения бесприютных старцев добавляется еще одно богоугодное учреждение для воспитания детей бедных родителей. Строится оно благодаря «почтеннейших братьев Парфеновых, столь щедрых благотворителей наших» [23].

Приходская благотворительность развивалась и на селе. В материале «Деревенская благотворительность», опубликованном в 19 номере Костромских епархиальных ведомостях за 1908 г. дана яркая картина раздачи нуждающимся собранных прихожанами денег. «Великий четверг 1908 года… В церкви невольно обращают на себя внимание десяток – полтора дряхлых старух и стариков, больных, хромых… Сегодня раздача бедным прихода «красного яичка» к Великому празднику. И вот собрались все нуждающиеся. Раздавать будут пожертвования самих же прихожан, собираемых в особую кружку, которая каждую обедню ставится при подхождении молящегося ко кресту по окончании службы.

Кончилась обедня… По окончании всего, когда богомольцы ушли и остались почти одни только бедняки, приступили к раздаче пожертвованных в кружку «копеек».

… Но вот печать снята, кружка вскрыта… Среди множества «медяков» серебра более чем на 20 руб. … Всего высыпано 35 руб. 22 коп. Для деревни… это очень много. … По подсчете денег начинается сама раздача. Все нуждающиеся были переписаны; о крайней бедности большинства из них знает сам священник, а нужду некоторых подтверждает староста церковный и представители от прихода, присутствующие здесь. Каждый нуждающийся подходит и из рук батюшки принимает «лепту».

На лицах всех видны довольство и благодарность неизвестным благотворителям. Батюшка многим при подаче дает различные наставления…

И так один за другим подходят все и получают, смотря по нуждам от 50 коп. до 2 руб. Кончив раздачу, батюшка еще раз напомнил, что эти деньги общества, что поэтому обращаться с ними нужно как можно осторожнее, чтобы ни один жертвователь не мог сказать, что его «пятачок» пошел не на дело…

«Не забывайте, - заключил наставления батюшка – в молитвах своих неизвестных благотворителей, помните, что это все ваши соседи, ваши односельчане» [24].

В заключение заметим, что даже такой небольшой обзор благотворительной деятельности православной церкви в Костромской епархии конца XIX – начала XX вв. говорит о многообразии форм призрения нуждающихся. В дополнение к разнообразным мерам, принимаемым в этом направлении земствами, частными лицами, благотворительными обществами, церковная благотворительность давала ощутимый результат, смягчала проявления нищеты и бедности.

Библиографический список

1. *Прыжов И.* Нищие на святой Руси. – Казань, 1913.

2. Справочная книжка Костромской губер-

нии и Календарь на 1914 г. – С. 395.

3. Справочная книжка Костромской губернии и календарь на 1909г. – С. 35.

4. Отчеты по Костромскому Александровскому православному братству, состоящему под Его Императорского Величества покровительством за 1880, 1886 и 1899 годы.

5. *Бердова О.В.* Культурная жизнь Костромской губернии в зеркале периодической печати в XIX – нач. XX вв. – Кострома, 2002. – С. 127.

6. Костромские епархиальные ведомости. – 1909. Приложение к офиц. ч.

7. Костромские епархиальные ведомости. – 1902. – № 11. Неофиц. ч. – С. 124.

8. Костромские епархиальные ведомости. – 1901. – № 19. Неофиц. ч. – С. 90–95.

9. *Бердова О.В.* Культурная жизнь Костромской губернии в зеркале периодической печати в XIX – нач. XX вв. – Кострома, 2002. – С. 40.

10. Костромские епархиальные ведомости. – 1910. - №10. Неофиц.ч. – С. 216.

11. Костромские епархиальные ведомости. – 1906. – № 6. Приложение к офиц. ч. – С. 3

12. Костромские епархиальные ведомости. – 1906. – № 17. Неофиц. ч. – С. 565

13. Костромские епархиальные ведомости. – 1906. Неофиц. ч. – С. 390.

14. *Бердова О.В.* Культурная жизнь Костромской губернии в зеркале периодической печати в XIX – нач. XX вв. – Кострома, 2002. – С. 49.

15. Костромские епархиальные ведомости. – 1907. - №1.Неофиц. ч. – С. 16.

16. Костромские епархиальные ведомости. – 1905. - №29.Неофиц. ч. – С. 625.

17. *Бердова О.В.* Культурная жизнь Костромской губернии в зеркале периодической печати в XIX – нач. XX вв. – Кострома, 2002. – С.64.

18. Костромские епархиальные ведомости. – 1907. – №23. Неофиц. ч. – С. 702; Костромские епархиальные ведомости. – 1913. – №12. Неофиц. ч. – С. 311.

19. Отчет о состоянии и деятельности общества взаимопомощи нуждающимся учащимся в Костромской духовной семинарии за 1904г. Приложение к офиц.ч. Костромских епархиальных ведомостей. – 1905. – № 8. – С. 1–5.

20. Отчет о состоянии и деятельности общества взаимопомощи нуждающимся учащимся в Костромской духовной семинарии за 1913 г.

21. Справочная книжка Костромской губернии и календарь на 1909г. – С. 35.

22. *Протоирей Феоктист Иорданский.* Сочинения. – Кострома, 1911. – С. 88–90.

23. Костромские епархиальные ведомости. – 1908. - №19. – С.487-489

24. Костромские епархиальные ведомости. – 1908. – №19. – С. 521–524.

25. *Андреев Я.* Краткий очерк деятельности Костромского земства по народному образованию. – Кострома, 1906.

26. *Баженов И.В.* Краткие статистические сведения о приходских церквах Костромской епархии. – Кострома, 1911.

27. *Покровский Н.В.* Памятники церковной старины Костромы. – СПб., 1909.

28. Церкви Костромской епархии: По данным архива археологической комиссии. – СПб., 1909.

И.Н. Болтенкова

СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ЖЕНЩИНЫ В КАВКАЗСКОМ ОБЩЕСТВЕ (ПО МАТЕРИАЛАМ ВЫСТУПЛЕНИЙ ГОРСКИХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ)

Социокультурное положение женщины в кавказском обществе нашло широкое отражение в творчестве прогрессивной горской интеллигенции, яркие представители которой (Г. Дзасохов, А. Гассиев, И. Кануков, Х. Уруймагов, Ч. Ахриев, М. Абаев, Б. Далгат, П. Тамбиев, К. Хетагуров и др.) были воспитаны на лучших традициях русского и кавказского народов. Они разработали особые подходы, сыгравшие важную роль в становлении и развитии педагогической мысли северокавказских народов. Просветители выступали за образование женщин, пробуждали стремление к знаниям, противодействовали невежеству в быту.

© И.Н. Болтенкова, 2008

Вторая половина XIX и начало XX веков на Северном Кавказе характеризовалась интенсивным развитием женского образования. Сторонники женского образования понимали, какую огромную роль играет женщина в семье, в воспитании детей и боролись за ее эмансипацию. Видный осетинский просветитель А. Колиев был твердо убежден, что «для воспитания нового поколения нужна, прежде всего, просвещенная семья, а, следовательно, просвещенная мать» [16, с. 78-80]. Педагог-публицист Х. Уруймагов в своем очерке «Еще несколько слов о необходимости женских школ в горной Осетии» констатирует: «Что живет и вырастает в матерях горских детей, то делается наследством сыновей и внуков, не погибает в подрастающих поколениях» [11]. То есть можно сказать, что по мысли педагогов-просветителей мать должна сеять семена добра в семье и обществе. Грузинский мыслитель В. Пшавелла писал по этому поводу, что женщина может «как низвергнуть нацию, так и возвысить ее» [8, с. 93]. Вслед за ним Ч. Ахриев призывал мыслящую кавказскую интеллигенцию обратиться к проблемам женской эмансипации. Т. Кашежев был глубоко недоволен постановкой вопроса о положении горянки во всем Северокавказском регионе, где из-за социальных и религиозных причин женщины не имели равных прав с мужчинами.

Просветители не зря поднимали вопросы социокультурного положения женщины в горском обществе. Положение горянки было не из легких. Имеется много источников, свидетельствующих о том, что женщина находилась в семье и обществе в неравноправном положении с мужчиной, что было обусловлено традиционными взглядами кавказцев на жизнь. Большой радостью и жизненной удачей считалось рождение в семье ребенка мужского пола при заметном равнодушии к появлению девочки, которая порой даже возбуждала недоброжелательность со стороны мужа и всей родни по отношению к «неудачливой» матери. Дочери в горской семье были во всем покорны отцу. Он мог распоряжаться ими как ему заблагорассудится, вплоть до продажи в рабство. Другой просветитель Г. Дзасохов с горечью писал о незавидной доле горянки: «… женщина все еще прозябает в убогой сакле у котла для варки «араки», и воображение ее полно лишь сказками о разных духах и загробных существах. Культурный прогресс в Осетии сильно тормозится неразвитостью женщины, поэтому надо поставить ее в лучшие условия жизни, чтобы она, наконец, могла сделаться нам «другом» в жизни и «воспитательницей» своих детей…» [6]. То же самое отмечал и А. Омаров. Он подчеркивал, что ислам, шариат и адаты унижают женщину, рассматривают ее как неполноценное и неравноправное существо. Духовенство учит, пишет дагестанский просветитель далее, что «у женщины ум находится на краю платья, когда она встает с места ум падает наземь» [1, с. 32]. У ингушей адат также устанавливал, что «жена не должна учить мужа, а должна слушаться его» [5, с. 339].

О положении женщины-горянки писалось много. В частности И. Кануков в очерке «Положении женщины у Северных осетин» подробно описал жизнь осетинки. «Положение осетинской женщины, как и женщины вообще у кавказских горцев, было далеко незавидным. В домашнем быту ей выделяется самая трудная роль, роль рабыни, обязанной выполнять всю домашнюю работу. По-видимому, она создана только для труда и беспрекословного повиновения своему мужу, который весьма часто обращается с ней деспотически, что естественно, в особенности, при том неприхотливом образе жизни, который ведут осетины» [8, с. 48].

Кабардинский ученый М. Абаев тоже уделял большое внимание положению женщины-горянки, женщины-матери. Он ставил вопрос о равноправии мужчины и женщины в получении образования.

Вспоминая тот исторический факт, что первая осетинская школа была открыта для горских мальчиков в 1764 году в городе Моздоке, невольно задаем вопрос, а что же с проблемой женского образовании на Северном Кавказе? По этому поводу видный ученый, педагог и публицист А. Гассиев с болью констатировал: «Школа женская – больное место здешнего общества… Главная причина не имения на Северном Кавказе женской школы – это равнодушие к женскому образованию со стороны населения, имеющего достаток, которому, прибавим, принадлежит и главная роль в городском управлении… Молодые люди думают: нам не до книг, наше дело – отмерить, отвесить; если будущим нашим женам дать образование, они гаремный досуг свой употребят на чтение книг: пропадай тогда страх, послушание, верность и нравы патриархальные!» [3, с. 39].

А. Гассиев ратовал за женское образование. Он резко осуждал те отсталые патриархально-феодальные устои, которые давили и низводили женщину до положения рабыни. «Странно видеть, - писал он, - громадное число детей женского пола, волею патриархальных родителей лишенных хоть каких-нибудь сведений, расширяющих кругозор человека далее и выше созерцания и понятия дикаря» [4]. Он зло высмеивал людей, боявшихся женского образования только из-за того, что женщины став грамотными «гаремный досуг свой употребят на чтение книг» [10, с. 57].

В статье «Женские школы в Осетии» Х. Уруймагов писал: « В то время как упомянутый совет Общества открывал сельские мужские школы… для образования женщин в Осетии делалось очень мало. Если мы проследим отчет совета Общества с 1860 года, то увидим, что в целой сети школ только в четырех плоскостных осетинских селения были женские школы, да и те, по постановке в них учебного дела, стояли много ниже мужских школ. Что же касается жителей горной полосы Осетии, то они и понятия не имели о женской школе, и не допускали, пожалуй, даже и мысли о том, чтобы где-нибудь учили девочек» [12].

Фактическое отсутствие женских школ на Северном Кавказе в начале 60-х годов XIX века в значительной мере препятствовало пробуждению женщин-горянок к общественно-политической жизни и пагубно влияла на воспитание детей. Х. - Уруймагов между тем справедливо отмечал: «Умственно развитая женщина, воспитывая своих детей, могла бы указать им путь к самостоятельной жизни» [13].

Рассматривая эти вопросы, Г. Дзасохов также указывал, что «не может быть и речи о прогрессе там, где женщина лишена свободы и возможности проявить свои природные дарования» [6]. Поэтому он отстаивал ее равноправие с мужчиной и предлагал создать во Владикавказе женскую гимназию для горянок.

Поистине величайшим событием, не только для Осетии, но и всего Северного Кавказа явилось открытие Аксо Колиевым первой женской частной школы во Владикавказе в 1862 году. За все время существования женской Ольгинской школы она вызывала не только доверие и сочувствие, но и гордость осетин. «Школа эта неразрывно связана с именами, которые являются справедливо гордостью осетин – славного героя осетинской церкви и крупного общественного деятеля 50-60-х годов Алексея Колиева и еще более дорогого для них имени незабвенного народного поэта Коста Хетагурова», – писал Г. Баев [2].

Коста Хетагуров в статье «Развитие школ в Осетии» отмечал: «Школа эта, находясь в городе Владикавказе, умственном и административном центре осетин, оказала самое благотворное влияние на положение женщин в Осетии» [15].

Женская школа вскоре завоевала любовь и симпатии горцев не только в Осетии, но и всего Северного Кавказа. Это объяснялось несколькими причинами: лучшим педагогическим составом, специальной программой преподавания и воспитания, составленной еще А. Колиевым, а также доступностью поступления в нее детей из «простонародья».

Но несмотря на это, в Осетии, как и на всем Северном Кавказе, остро ощущалась нехватка женских учебных заведений. «Осетинский женский приют – это пока единственное учебное заведение, снабжающее Осетию подготовленными учительницами, через каждые два года осаждается массой девочек из сельских школ, желающих попасть его теплые душу и ум, возвышающие объятия», – писал Х. Уруймагов в статье «Женские школы в Осетии» [14]. Он же с удовлетворением отмечал: «Таковы в настоящее время настроения осетинского общества, не признававшего в женщине человека» [14].

Говоря о доле женщины, Г. Баев писал: «Наш народ уже стал на путь общечеловеческой культуры, но стал одной ногой, так как осетинка-мать все еще прибывает в темноте. Стремление ее пробиться к свету встречает неодолимые препятствия. Население сознает необходимость женского образования, и в некоторых наших селениях уже открыты начальные школы для девочек, но этим дело и ограничивается» [2].

На Владикавказскую осетинскую женскую школу, которая по велению времени стала готовить народных учительниц для преподавания в сельских школах, возлагались большие надежды.

Х. Уруймагов в статье «Еще несколько слов о необходимости женских школ в горной Осетии» писал: « Женские школы дадут горной Осетии образованных матерей… Женские школы среди горцев-осетин, если их открыть и устроить на началах, удовлетворяющих разумным требования педагогики, окажут населению громадные услуги в деле начального воспитания. Под надзором опытных и любящих свое дело учительниц, в де-

вочках будут укрепляться сознательно добрые привычки, стремление к добру...» и, говоря о положительной роли женского приюта в жизни осетинского народа, Уруймагов прибавлял: «Осетинский женский приют, в целях достижения преследуемых им задач, еще много должен послужить Осетии» [6].

Такова была реакция осетинской интеллигенции на открытие женской школы.

Северокавказские публицисты поднимали злободневные вопросы, связанные с состоянием женского образования в крае, пытались достучаться в каждую семью, желая вывести горянку к свету. Призывно звучал голос Г. Дзасохова: «Пусть же помнит всякий, что для нас одним из насущнейших дел является открытие в Осетии среднего женского общеобразовательного учебного заведения» [7]. И далее Г. Дзасохов уверенно восклицал: «Я верю в богатую высокими дарованиями натуру нашей женщины и думаю, что она при возможности развития удивит нас своим высоким полетом мысли и чувства, также как теперь поражает своей покорностью и выносливостью» [7].

Надо отметить, что Г. Дзасохов знал школьное дело не понаслышке. Он проявил себя как незаурядный педагог на уровне общественно-педагогической мысли своего времени. Ему принадлежат интересные замечания о женском образовании, он активно ратовал за преобразование близкой ему женской осетинской школы, за поднятие роли женщины в обществе.

Также многое было сделано К. Хетагуровым для развития женского образования на Северном Кавказе.

Большой вклад внес в развитие и решение данной проблемы и Х. Уруймагов, а также другие публицисты и писатели, которые поднимали вопросы женской школы во второй половине XIX – начале XX вв.

Вопрос женского образования считался наиболее актуальным и требовал самого внимательного отношения к его разрешению. Значение его заключалось в том, что обществу необходима образованная женщина-мать, способная поставить дошкольное воспитание в семье на должный уровень. Горская интеллигенция в лице ее лучших представителей не могла оставаться в стороне. Призывно звучали ее голоса на страницах журналов и газет, пытаясь достучаться до сердца каждого горца: «На Северном Кавказе не может быть цивилизованного общества, пока женщина прозябает в невежестве».

Библиографический список

1. *Абдуллаев М.А.* Из истории философской и общественно-политической жизни народов Дагестана в XIX в. – М., 1968. – С. 54.
2. *Баев Г.В.* Владикавказская осетинская женская трехклассная школа // Терские ведомости, 1908. – №№ 59, 60, 61.
3. *Гассиев А.А.* Избранные произведения. Владикавказ, 1992. – С. 34.
4. *Гассиев А.А.* Несколько слов о школах Северной Осетии // Терские ведомости, 1875. – № 16.
5. *Далгат Б.* Материалы по обычному праву ингушей // ИИНИИК, 1930. Вып. 2. – С. 339.
6. *Дзасохов Г.И.* О женском образовании в Осетии // Казбек, 1905. 20 июля.
7. *Дзасохов Г.И.* Голос смущенной совести // Казбек, 1905. 26 июня.
8. *Кануков И.* Сочинения. Орджоникидзе, 1983. – С. 82.
9. *Пшавелла В.* О женщинах // Пшавелла В. Полное собрание сочинений: В 5 т. – Тбилиси. Т. 2. 1961. – С. 248.
10. *Тотоев М.С.* Состояние народного образования в Северной Осетии в последней четверти XIX века // ИСОИГСИ. Т. XVII. Орджоникидзе, 1956. – С. 63.
11. *Уруймагов Х.А.* Еще несколько слов о необходимости женских школ в горной Осетии // Казбек, 1900, № 875.
12. *Уруймагов Х.А.* Несколько слов по поводу статьи «К учащимся церковно-приходских школ Северной Осетии» // Казбек, 1905. – № 2364
13. *Уруймагов Х.А.* Осетинский женский приют // Казбек, 1901, 28 ноября.
14. *Уруймагов Х.А.* Женские школы в Осетии // Казбек, 1903. – №1695.
15. *Баев Г.В.* Владикавказская осетинская женская школа // Терские ведомости, 1908. – № 59, 60, 61
16. ЦГА СО АССР. Ф. 12. (Канцелярия начальника Терской области – 1917-1920 гг.) Оп. 7. Д. 122. Л. 78-80.

В.И. Колесов

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДОМОВ-ИНТЕРНАТОВ РОССИИ ДЛЯ ЛИЦ, ОСВОБОЖДЕННЫХ ИЗ МЕСТ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ

Данная публикация посвящена остро актуальной проблеме, возникшей в пенитенциарной системе, а также в специнтернатах, в реабилитационных центрах. В условиях модернизации российского общества особое внимание стало уделяться образованию и воспитанию специфической категории людей – освобожденных из мест лишения свободы. Материалы статьи могут быть использованы специалистами, работающими с данной категорией людей, в системе специнтернатов, в реабилитационных центрах, и всеми, кого интересует данная проблематика в практическом и теоретическом применениях.

В настоящее время экология, окружающая среда, экологическая безопасность прочно утвердились в качестве объектов государственной политики и элементов национальной безопасности любого государства. В связи с этим стала формироваться система правовой и организационно-административной регламентации промышленной, сельскохозяйственной, военной, научной и иной деятельности различных государственных и внегосударственных структур как в обычных условиях, так и во время учений, режимных мероприятий, чрезвычайных ситуаций, боевых действий и прочих иных условиях. То есть стали формироваться своего рода стратегии и правила экологической дисциплины.

Деятельность военизированных подразделений на территории Российской Федерации (РФ) в области охраны окружающей среды в настоящее время регулируется Законом РФ "Об охране окружающей среды" и Федеральным законом "Об обороне".

Наряду с этим был принят целый ряд законодательных актов в области охраны окружающей среды: Федеральный закон "Об экологической экспертизе", Водный кодекс РФ, Лесной кодекс РФ, Федеральный закон "Об особо охраняемых природных территориях", Федеральный закон "Об охране атмосферного воздуха" и другие.

Согласно данным документам, непременным условием устойчивого развития общества является безопасность человека и окружающей среды, их защищенность от воздействия вредных техногенных, природных, экологических и социальных факторов. Уровень безопасности определяется состоянием общественного развития, научно-техническими и экономическими возможностями по созданию и внедрению во всех сферах хозяйственной и иной деятельности технологий, исключающих или снижающих до приемлемого уровня негативные воздействия внешней среды.

Идущий в России процесс построения правового государства обуславливает необходимость усиления внимания к проблемам обеспечения безопасности отдельно взятой личности. Человек, его права и свободы являются высшей ценностью. Признание, соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина объявлены обязанностью государства (ст. 2 Конституции РФ).

К окружающей человека среде относятся: города и другие населенные пункты, промышленные, агропромышленные, сельскохозяйственные зоны, зеленые, пригородные, лесопарковые зоны, курорты, зоны активного отдыха.

Современное состояние окружающей среды Российской Федерации характеризуется наличием крупномасштабного загрязнения атмосферной среды, почв, поверхностных и подземных вод. Загрязненная и деградирующая окружающая среда с каждым годом все больше влияет на здоровье граждан. Сотрудники, персонал и спецконтингент специальных интернатов для лиц, освобожденных из мест лишения свободы, также подвергаются негативному воздействию окружающей среды. Угрозы экологической безопасности личности возникают также в связи с техногенными авариями, катастрофами. Особо следует отметить влияние на человека, особенно на терри-

© В.И. Колесов, 2008

ториях специальных домов-интернатов для лиц, освобожденных из мест лишения свободы, физических полей техногенного происхождения.

К основным факторам подобного воздействия относятся географические, природные и техногенные поля, в том числе электромагнитные, радиационные, тепловые, вибрационные, акустические, а также информационное воздействие.

При этом основной акцент делается на физический, вещественный компонент окружающей человека среды. То есть, при рассмотрении проблемы экологической безопасности личности практически полностью исключаются вопросы о влиянии негативных воздействий окружающей среды и, в первую очередь, ее рукотворной, антропогенной составляющей на психоэмоциональную сферу человека. Между тем, это воздействие значительно.

Немаловажен и тот факт, что проживающие специальных интернатов для лиц, освобожденных из мест лишения свободы, особенно подвержены негативным антропогенным и экологическим воздействиям в силу ослабленного состояния физического и психического здоровья. Ограничиться только предоставлением им места для проживания, одежды, постельных принадлежностей, питания, средств личной гигиены, первой круглосуточной доврачебной помощи – недостаточно.

Все проживающие имеют хронические неинфекционные и инфекционные заболевания соматического профиля, сложные патологии, которые требуют постоянного врачебного наблюдения. Им всем показаны плановые профилактические и противорецидивные консервативные, в т.ч. медикаментозные, курсы лечения с учетом аллергологической отягощенности.

Подлежат активной медицинской и психологической реабилитации 99% проживающих. Из числа лиц, не имеющих группы инвалидности, все подлежат освидетельствованию ВТЭК, т.к. имеют нарушения в состоянии здоровья, дающие им право быть признанными нетрудоспособными.

Проживающие специальных интернатов для лиц, освобожденных из мест лишения свободы, страдают: гипертонической болезнью, ИБС (ишемической болезнью сердца), цереброваскулярной болезнью с дисциркуляторной энцефалопатией II-III степени, хронической обструктивной болезнью легких, хроническим гепатитом, заболеваниями желчевыводящих путей, атрофическим гастритом, язвенной болезнью, хроническим необструктивным бронхитом, хроническим пиелонефритом, миокардиопатией интоксикационного генеза (т.е, вызванной алкоголизмом, курением, употреблением различного рода наркотических и одурманивающих веществ). Имеются носители антигена вируса В и С, а также очагового туберкулеза легких. Многие находятся в состоянии после повторных острых нарушений мозгового кровообращения. Кроме того, проживающие специальных интернатов для лиц, освобожденных из мест лишения свободы, страдают дегенеративно-дистрофическими заболеваниями суставов, имеют в анамнезе тяжелые обморожения, ожоги, ампутации конечностей, психические травмы и суицидальные попытки.

Психиатрическая экспертиза подтверждает наличие у 99% проживающих специнтернатов повышенной внушаемости, зависимости от СМИ, возрастной деменции, а также психических заболеваний различной степени тяжести.

Без учета указанных патологий состояние спецконтингента утяжеляется, они требуют большей затраты на лечение материальных средств, человеческих усилий со стороны персонала интернатов.

Спецконтингент специальных интернатов для лиц, освобожденных из мест лишения свободы, страдает хронической алкогольной зависимостью II-III степени, совершает правонарушения и нарушает внутренний распорядок учреждений. У большинства проживающих нарушены базовые гигиенические навыки, отсутствует внутренняя мотивация оздоровления и трезвого образа жизни.

На фоне вышеуказанных осложняющих факторов, сотрудники, персонал и спецконтингент специальных интернатов для лиц, освобожденных из мест лишения свободы, подвергаются воздействию акустических полей инфразвукового диапазона природного и искусственного происхождения. Установлено, что инфразвуковые волны оказывают выраженное неблагоприятное воздействие на организм, особенно на психоэмоциональную сферу, влияют на работоспособность, сердечно-сосудистую, эндокринную и другие системы. Поэтому проблема экологической безопасности в смысле "инфразвукового давления" является весьма актуальной для данных учреждений, особенно для тех, которые расположены в городской черте или в окрестностях города.

Наиболее неприятны и даже опасны для здоровья человека колебания резонансных частот, при которых частота собственных колебаний тела или отдельных органов совпадает с частотой вынужденных колебаний. При этом резко возрастает амплитуда колебаний отдельных органов или тела в целом, усиливаются физиологические реакции организма и могут возникать механические повреждения тканей и органов [1].

Первый резонанс всего тела при вибрации по продольной оси человека соответствует частотам 4-5 Гц, второй возникает на частотах 12-24 Гц, при частотах 20-30 Гц наблюдается резонанс головы, а при 60 Гц – глазных яблок. Низкочастотные колебания (от долей герца до 3-4 Гц) – адекватные раздражители вестибулярного аппарата, и их воздействие сопровождается развитием явлений, характерных для болезней движения (головокружение, тошнота, рвота, потливость, потеря пространственной ориентации). Наибольшие изменения остроты зрения отмечены на частотах 20, 30, 60 Гц, которые резонансны для головы и глазных яблок. В результате нарушается взаимодействие анализаторов, в частности, двигательного и зрительного. При механических колебаниях головного мозга внутри черепной коробки при больших амплитудах (более 4 мм) с частотой около 7 Гц у человека появляется страх, а при частотах 20-30 Гц у некоторых людей может возникнуть острое психическое заболевание [2].

И если на сотрудников, персонал и спецконтингент специальных интернатов для лиц, освобожденных из мест лишения свободы, постоянно (или даже периодически) действуют внешние источники инфразвуковых колебаний указанных частот, то такое воздействие может служить причиной, в зависимости от обстоятельств, либо подавленно-угнетенного, либо эмоционально-напряженного состояния, что в итоге может привести к самым негативным последствиям, например, к неповиновениям, усилению алкоголизма, суицидальных тенденций, неадекватным действиям контингента и персонала, вплоть до массовых беспорядков, т.е., к критическим и закритическим чрезвычайным ситуациям. Немаловажную роль инфразвуковые колебания играют при заболеваниях органов человека. То есть и персонал, и спецконтингент специальных интернатов для лиц, освобожденных из мест лишения свободы, находясь под постоянным воздействием акустических волн инфразвукового диапазона значительной интенсивности, могут получить серьезные заболевания тех или иных внутренних органов.

Кроме того, здоровье и жизнедеятельность сотрудников, персонала и спецконтингента специальных интернатов для лиц, освобожденных из мест лишения свободы, находятся в прямой зависимости от полей биоактивного диапазона геоэлектрической природы, генетически связанных с сетью тектонических разломных структур верхней части земной коры. Уровень экологического риска для человека ощутимо возрастает также вследствие протекания опасных геологических процессов, в частности, оползней, обвалов, проседаний, подтоплений [3].

На сегодняшний день нет единой научно обоснованной методологической базы, позволяющей комплексно оценивать как опасные геологические процессы и явления, так и геоэкологическую ситуацию на заселенных территориях. Существующие методы и способы таких оценок дороги и не всегда являются эффективными. Традиционно использующиеся технологии инженерно-геологических изысканий и геофизические исследования, как правило, не позволяют эффективно выявлять и достоверно картировать неоднородности геологической среды, представляющие геоэкологический интерес.

Поэтому крайне необходима своевременная оценка уровня экологической безопасности специальных интернатов для лиц, освобожденных из мест лишения свободы, и прилегающих к ним территорий, разработка стратегии природной и техногенной безопасности на этих территориях и их рационального использования.

По мнению автора, для большей полноты и эффективности проведения экологического мониторинга в специальных интернатах для лиц, освобожденных из мест лишения свободы, необходимо использовать комплексный научный подход к оценке зон экологического риска [4].

Комплексный научный подход предполагает совместное использование нескольких методов, а именно: инженерно-геологического, инженерно-геодезического, геофизического, гидрометеорологического, а также метода физико-математического моделирования. При этом каждый метод занимает свое определенное место в процессе изучения исследуемого объекта.

Основой предлагаемого подхода является метод физико-математического моделирования геодинамических процессов и явлений. Данный ме-

тод базируется на способе аналитического восстановления напряженного состояния геосферы, разработанного и апробированного в ряде научных работ [5].

Адаптация идеологии комплексного научного подхода к оценке экологической обстановки в местах дислокации специальных интернатов для лиц, освобожденных из мест лишения свободы, позволяет выполнить:

– комплексные наблюдения за инженерно-геологическими процессами в грунтах и воздействия на них геофизических полей искусственного происхождения;

– комплексную оценку эффективности мер инженерной защиты территорий, сооружений и инженерных коммуникаций как в период строительства, так и в период эксплуатации зданий специальных интернатов для лиц, освобожденных из мест лишения свободы;

– проведение физико-математического и компьютерно-имитационного моделирования геодинамических процессов на исследуемой территории;

– анализ результатов наблюдений, расчетов и моделирования, рекомендации по усилению инженерной защиты территорий дислокации специальных интернатов для лиц, освобожденных из мест лишения свободы;

– проектирование дополнительных мероприятий по обеспечению надежности сооружений и эффективности инженерной защиты территорий по предотвращению на них социально-экономических последствий;

– выявление возможных механизмов обратной связи (обратного влияния результатов застройки на геосреду);

– исследование экологической ситуации на интересующей территории (геодинамика, подтопления, сангигиена, медико-биологический контроль).

Важными элементами подобной стратегии при оценке безопасности размещения и функционирования специальных интернатов для лиц, освобожденных из мест лишения свободы, являются проведение инженерно-геологического районирования, мониторинг и прогнозирование опасных явлений, превентивные мероприятия, принятие своевременных управленческих решений. То есть, ко всему вышеуказанному, необходима детальная разработка правового и организационного аспектов теории и практики управления экологической безопасностью специальных интернатов для лиц, освобожденных из мест лишения свободы.

Попытки рассматривать экологические вопросы в отрыве от специфики деятельности специальных интернатов для лиц, освобожденных из мест лишения свободы, могут привести к крайне негативным последствиям. С одной стороны, может создаться ситуация, при которой специальные интернаты для лиц, освобожденных из мест лишения свободы, окажутся в положении, когда они не могут полностью обеспечить выполнение возложенных на них задач в рамках общей социально-политической, социально-психологической и социально-педагогической необходимости, а с другой стороны, экологическая обстановка и социально-нравственное состояние общества будут продолжать ухудшаться из-за роста маргинальной прослойки населения.

Практика работы показала, что специалисты специальных интернатов должны быть подготовлены к особым условиям работы с лицами, имеющими за плечами большой стаж алкогольной зависимости и правонарушений. Особую область исследования может представлять организация работы со спецконтингентом, направленной на его адаптацию к экологическим условиям дислокации того или иного специнтерната, а также разработка методики организации действий персонала и проживающих в чрезвычайных ситуациях.

Для снятия негативных последствий, которыми чревата настоящая экологическая ситуация в России, необходимо существенно усовершенствовать саму правовую основу и организационно-административные механизмы, существующие в данной области, то есть эти проблемы могут быть предотвращены только путем создания надлежащей организационно-правовой основы деятельности специальных интернатов для лиц, освобожденных из мест лишения свободы. Современная ситуация диктует необходимость подготовки и внедрения в практику специальных законов и подзаконных нормативных актов, позволяющих трансформировать общие требования экологического права в конкретные установления, учитывающие специфику экологопользования в специальных интернатах для лиц, освобожденных из мест лишения свободы. Базовым принципом такой организационно-правовой основы должен служить принцип устойчивого развития, который является частью российской пра-

вовой системы и имеет приоритетное значение. На основании Указа Президента РФ от 04.02.1994 № 236 "Об основных направлениях охраны окружающей природной среды и развития" этот принцип должен служить основным ориентиром при разработке нового экологического законодательства. Но сколько бы ни был важен названный принцип, реализовать его в сфере регулирования обеспечения экологической безопасности в специальных интернатах для лиц, освобожденных из мест лишения свободы, невозможно без адаптации к сложившейся правовой системе.

Все это подчеркивает актуальность необходимости осуществления оценки действующего законодательства, тенденции его развития с целью выявления недостатков, препятствующих созданию полноценной организационно-правовой основы деятельности специальных интернатов для лиц, освобожденных из мест лишения свободы. На базе этих исследований необходимо также определить перечень мероприятий, направленных на обновление законодательства в рассматриваемой сфере. Для этого требуется рассмотреть указанные вопросы путем анализа состояния действующего законодательства РФ, которое не содержит специфических особенностей, присущих деятельности специальных интернатов для лиц, освобожденных из мест лишения свободы.

В первую очередь, самое пристальное внимание необходимо уделить правоохранительной деятельности при экологическом мониторинге среды обитания человека. На основании научно обоснованных теоретических положений требуется разработать и показать необходимость внедрения в практику правоохранительной деятельности специальных законов и подзаконных нормативных актов, позволяющих регулировать вопросы безопасности жизни, здоровья, эмоциональной и психической сфер деятельности человека в специфических условиях специальных интернатов для лиц, освобожденных из мест лишения свободы.

Во-вторых, рассмотрению подлежат вопросы, связанные с правоохранительной деятельностью в области экологии зданий, сооружений, коммуникаций, расположенных на территориях специальных интернатов для лиц, освобожденных из мест лишения свободы.

В-третьих, самым подробным образом необходимо проанализировать существующие методы управления безопасностью в специальных интернатах для лиц, освобожденных из мест лишения свободы, в современных условиях антропогенного прессинга на окружающую среду и построить эффективную стратегию управления экологической безопасностью на этих объектах как в нормальных условиях, так и в условиях чрезвычайных ситуаций.

Решение задач устойчивого существования специальных интернатов для лиц, освобожденных из мест лишения свободы, и, как следствие, гарантия соблюдения права личности на благоприятную окружающую среду и принципов гуманизма, сохранения в российском обществе общечеловеческих ценностей, возможно только при комплексном подходе к этому вопросу, что позволит, на основании многовариантной стратегии исследования проблемных ситуаций, создать оптимальную модель управления данным учреждениями и их эффективного функционирования в качестве социально важных объектов Российской Федерации.

Библиографический список

1. *Карпова Н.И., Малышев Э.Н.* Низкочастотные акустические колебания. – М.: Медицина, 1981. – 191 с.

2. Авиационная медицина. – Под редакцией А.Н. Бабейчука. – М., изд-во ДОСААФ СССР, 1980. – 247 с.

3. *Осипов В.И.* Природные катастрофы на рубеже XXI века. – Вестник Российской Академии наук. – М., 2001, т. 71. – № 4, С. 291–302.

4. *Фаддеев А.О.* Использование комплексного научного подхода при управлении безопасностью на объектах УИС. – Уголовно-исполнительная система: экономика и управление в XXI веке: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Рязань: Академия права и управления Минюста России, 2002. Ч. 2. – С. 53–55.

5. *Фаддеев А.О., Ананьин И.В.* Численное моделирование напряженного состояния тектонических нарушений в земной коре Центральной части Восточно-Европейской платформы (на примере Московско-Рязано-Саратовского авлакогена). – Геодинамика и геоэкология: Материалы Международной конференции. Архангельск, Институт экологических проблем Севера УрО РАН, 1999. – С. 11–14.

Н.А. Птицына

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В КОНТЕКСТЕ «СОЦИАЛЬНЫЙ РАБОТНИК – КЛИЕНТ»

Основополагающее значение для граждан нашей страны, попавших в трудную жизненную ситуацию, имеет положение Федерального Закона «Об основах социального обслуживания в Российской Федерации», гарантирующее каждому человеку право на профессиональное социальное обслуживание в государственной системе социальных служб. Эффективное функционирование социальных служб возможно при наличии высококвалифицированных специалистов. В связи с этим актуализируется вопрос о профессионализации кадров системы социального обслуживания, одним из аспектов которого является взаимодействие в контексте «социальный работник-клиент» в условиях патронажа.

Изучение понятийного ряда позволяет заключить, что взаимодействие социального работника и клиента трактуется неоднозначно зарубежными и отечественными исследователями. Представляется правомерной попытка определить взаимодействие как многосторонний процесс, эффективность которого зависит от совпадения ряда параметров у партнеров (например, восприятия, мотивации, нравственных установок сторон, характера, стиля и направленности общения, ожиданий, культуры и др.).

Научно-практический интерес к данному вопросу состоит не в традиционном последовательном описании и структурировании процесса взаимодействия социального работника и клиента в условиях патронажа, а в том, чтобы выявить и проанализировать проблемы, возникающие в ходе его осуществления.

В настоящее время в структуре населения страны происходит увеличение доли лиц, входящих в старшие возрастные группы. Согласно международным критериям население считается старым, если удельный вес лиц в возрасте 65 лет и старше превышает 7%. По предварительным данным Территориального органа Федеральной службы государственной статистики по Ивановской области, численность постоянного населения Ивановской области на 1 января 2008 года составила 1079, 5 тыс. человек, а доля жителей указанного возрастного диапазона – 17,6% (данный показатель выше только в шести регионах России). Исходя из этого, Ивановская область является одной из самых старых в России. Специалисты прогнозируют и дальнейшее увеличение численности лиц, входящих в старшую возрастную группу. По данным отделения Пенсионного фонда РФ по Ивановской области, на 01.01.2008 года получателями пенсий являются 328 тыс. человек, причем почти четвертая часть из них (23,5%) продолжает трудовую деятельность. Процесс старения происходит одновременно с процессом снижения уровня жизни старшего поколения. Несмотря на то, что средний размер пенсии в 2007 году увеличился на 28,7% по сравнению с прошлым годом и составил 2773 рубля 38 копеек, 87637 пенсионеров (26,8%) получают пенсию ниже уровня прожиточного минимума, установленного в Ивановской области (3034 руб.). Низкий уровень доходов пенсионеров и инвалидов вынуждает большинство из них отказываться от норм потребления продуктов питания, приобретения необходимых предметов длительного пользования, получения платных услуг (например, медицинских и др.), оздоровительного отдыха, что не только снижает уровень притязаний малообеспеченных людей и способствует расширению групп маргиналов, но и обусловливает дополнительную нагрузку на бюджет в виде оказания малообеспеченным гражданам государственной социальной помощи.

В связи с этим значительную долю клиентов социальных служб составляют пожилые люди и инвалиды, нуждающиеся в разнообразной помощи и поддержке социальных работников.

В современных условиях социальное обслуживание является одним из основных видов социальной работы, цель которого состоит в создании условий для граждан, позволяющих находиться в привычной для них среде, поддержании их личностного и социального статуса, защите прав

© Н.А. Птицына, 2008

и интересов. Социальное обслуживание населения представляет собой систему, сочетающую различные типы учреждений и виды услуг. Сеть включает учреждения стационарного типа и учреждения, оказывающие социальные услуги в нестационарных и полустационарных условиях. Нестационарное социальное обслуживание в Ивановской области осуществляют 27 центров, 11 из которых являются комплексными. Ежегодно в данных учреждениях получают услуги около 16 тысяч граждан. Наиболее востребованной и экономически выгодной формой индивидуальной адресной социальной поддержки граждан, находящихся в трудной жизненной ситуации, является социальный патронаж.

Рост потребности граждан в предоставлении различных видов услуг обусловливает необходимость развития этой многоплановой социальной системы. Вместе с тем ее дальнейшее совершенствование невозможно как без постоянного пополнения кадрового состава квалифицированными специалистами и поддержания на должном уровне материально-технической базы учреждений, так и без поиска путей эффективного взаимодействия в контексте «социальный работник-клиент».

Данные, полученные в ходе исследований, выполненных на базе государственных учреждений социального обслуживания г. Иваново и Ивановской области специалистами и студентами кафедры социальной работы и прикладной социологии ИвГУ в 2006-2007 гг., позволили выявить некоторые особенности взаимодействия социального работника и клиента в условиях патронажной службы.

Объектом исследования были избраны социальные работники отделений социального обслуживания на дому (выборочная совокупность составила 215 человек), а также клиенты (210 человек).

На основе полученных данных составлен обобщенный портрет сотрудника патронажной службы – это женщина 40-45 лет, со средним специальным образованием, имеющая семью, воспитывающая одного-двоих детей, работающая в социальном учреждении более пяти лет, с низким уровнем дохода.

Изучение социально-демографических характеристик клиентов показало, что среди обслуживаемых преобладают женщины (88%), средний возраст подопечных составляет 75 лет (причем, наиболее представительной является группа от 75 до 89 лет, требующая особого ухода), большинство из них имеет среднее специальное и среднее образование, в основном, это бывшие служащие и рабочие, находящиеся на социальном обслуживании более пяти лет.

В числе основных причин обращения в патронажную службу клиенты назвали ухудшение состояния здоровья (81%), потерю близких, и, как следствие, одиночество (24%). Интересно то обстоятельство, что опрошенные мужчины главной причиной обращения в центр социального обслуживания называют ухудшение состояния здоровья, а женщины наряду с указанной причиной отмечают изменение отношения со стороны окружающих. Изучение положения пожилых и старых людей показывает, что в силу возраста и наличия ряда хронических заболеваний представители старшего поколения (особенно женщины) чаще встречают недоброжелательное отношение не только со стороны окружающих, но и членов собственной семьи (недостаточный уход или отсутствие такового, проявление вербальной агрессии и др.).

Несмотря на определенное увеличение внимания общества к проблемам старшей возрастной группы, еще преждевременно утверждать, что сформировано понимание ценности старшего поколения, проявляется в полной мере сопереживание к нему. Казалось бы, рост негативных последствий радикального реформирования страны, тенденция старения населения должны обострить внимание средств массовой информации к освещению данных проблем. В действительности же происходит сокращение информационного поля, что обусловливает, в конечном итоге, формирование неадекватного отношения к старшему поколению. По-прежнему доминируют стереотипы старости, имеющие негативный характер. Так, широко распространен образ пожилых и старых людей как бесполезных, нуждающихся в постоянном уходе и обременяющих общество. Происходит умолчание о вкладе старшей возрастной группы в социокультурное развитие страны. Подобное отношение приводит к деформации ценностных ориентаций, как у пожилых людей, так и у молодежи[2]. В связи с этим важно формировать у населения адекватное отношение к старшему поколению, а социальным работникам в ходе осуществления практической деятельности учитывать не только возрастные, но и ин-

дивидуальные особенности клиентов.

Анализ научных источников, опыт практической деятельности показывают, что группа пожилых и старых людей гетерогенна. В специальной научной литературе встречаются различные классификации, в основу которых положены разнообразные признаки: уровень жизненной активности граждан старшего возраста, образ жизни, отношение к окружающему миру и т.п. Существующие типологии носят условный характер. Вместе с тем наличие специальных знаний о той или иной группе представителей третьего возраста позволяет специалисту выбрать индивидуальный подход к клиенту, применить наиболее подходящую стратегию поведения, соответствующую коммуникативную технику, уменьшить риск возникновения конфликтной ситуации.

В ходе исследования установлено, что подавляющее большинство сотрудников стремится найти индивидуальный подход к клиентам (84,4%), лишь 8,9% опрошенных социальных работников не пытаются это делать. В этой связи следует заметить, что в практике функционирования патронажной службы встречаются отдельные случаи демонстрации сотрудником своего превосходства перед клиентом, предпочтение, отдаваемое социальным работником любой другой должностной обязанности, нежели профессиональному общению с клиентом. Тогда как в число основных компонентов профессиональной пригодности социального работника наряду с наличием устойчивого мотивированного интереса к профессии входят стремление к общению с клиентами, наличие высокой степени эмоциональной устойчивости в процессе коммуникации, высокий уровень сформированности социальных качеств. При этом очень важно, чтобы специалист мог осознанно отказаться от стереотипов, негативно влияющих на процесс взаимодействия в контексте «социальный работник-клиент». Можно предположить, что негативный набор стереотипов играет роль своего рода психологической защиты и характерен для сотрудников, не обладающих в достаточной мере профессиональными знаниями, умениями и навыками. Однако необходимо отметить, что описанные образцы поведения допустимы лишь в том случае, если социальный работник осознает ситуацию и пытается ее изменить. К примеру, эмоциональная неустойчивость социального работника, затрудняющая взаимодействие с клиентом, может быть компенсирована высоким уровнем контроля сотрудника за собственными действиями, речью, стремлением совершенствовать профессиональные умения и навыки и др.

Очевидно, что успешность взаимодействия зависит и от сотрудника патронажной службы и от клиента. Вместе с тем, социальный работник, имеющий профессиональную подготовку, располагает большими возможностями управлять процессом взаимодействия, способствовать его оптимизации.

Благоприятной предпосылкой этической стороны деятельности специалиста является наличие у него положительной самооценки, как самого себя, так и службы, интересы которой он представляет. Практика свидетельствует о том, что довольно часто пожилые люди не могут определить и сформулировать проблему или же их желания и запросы расходятся с возможностями патронажной службы. В подобных ситуациях позитивно настроенный специалист старается не только принять объяснения клиента, но и понять, что они означают, не ущемляя при этом достоинства пожилого человека, найти пути и способы разрешения возникшей проблемы, что в свою очередь, оптимизирует взаимодействие сторон и, соответственно, повышает авторитет и значимость службы в целом.

В контексте взаимодействия «социальный работник-клиент» ведущую роль может играть перцептивная сторона общения. От того, как воспримет клиент сотрудника патронажа во многом будет зависеть степень его готовности к установлению контакта, созданию партнерских отношений, а в дальнейшем и результат совместной деятельности. Успешность взаимоотношений в значительной степени обусловливается наличием у сотрудника патронажа профессиональной компетентности, деловитости, дисциплинированности.

В ходе исследования установлено, что «ядро стереотипа» восприятия социального работника клиентами составляют человечность, терпимость, деловитость. Кроме того, в состав стереотипа включены опрятность, дисциплинированность, уравновешенность, скромность, культурность. Высокие ранговые места таких качеств как человечность и терпимость неслучайны. Перципиенты хотят видеть в социальном работнике отзывчивого человека, умеющего выслушать, проявить сопереживание, способного защитить клиента.

Существование ряда негативных факторов (обострение хронических заболеваний, ограничивающих возможность передвижения, ухудшение материального положения, чувство одиночества и др.) обостряет потребность пожилых людей в проявлении к ним человечности и терпимости. Именно эти качества особенно ценят подопечные в социальном работнике. Клиент, в условиях патронажа, воспринимает сотрудника не только как представителя государственного учреждения социального обслуживания, но и как близкого человека, относящегося к нему с уважением, вниманием. Интересен тот факт, что такие качества, как организованность, компетентность, рассудительность заняли более низкие ранговые места. Можно предположить, что клиенты отделений надомного обслуживания недостаточно понимают значимость деловых и организационных умений для социального работника. Тогда как от степени сформированности этих качеств у сотрудника патронажа во многом зависит эффективность его профессиональной деятельности, а также качество предоставляемых услуг.

Обращает на себя внимание включение в стереотип социального работника таких качеств, как уравновешенность и опрятность. В силу ряда особенностей состояния здоровья (ухудшения зрения, слуха и т.д.) пожилые люди уделяют особое внимание внешнему облику, жестикуляции, речи социального работника. Например, на основании жестикуляции сотрудника патронажа в ряде случаев клиент делает заключение об его отношении к какому-либо событию, лицу, предмету. Особенности жестикуляции социального работника являются одним из оснований для вывода клиента о каком-либо качестве его личности, например о наличии у сотрудника патронажа культурности, терпимости, рассудительности. Жестикуляция выполняет информативную функцию и обусловлена эмоциональным состоянием личности клиента. В ходе исследования установлено положительное влияние речи на эффективность социально-перцептивного процесса. При этом особую роль играют ее информационная и регулятивная функции. Выявлено, что интонационное оформление речи является определяющей характеристикой настроения сотрудника при оценке клиентом значимости обсуждаемой проблемы. Использование сотрудником соответствующей интонации предотвращает возникновение семантических и психологических барьеров при межличностном восприятии и возможных на этой основе конфликтных ситуаций. В стереотип сотрудника патронажной службы опрошенные социальные работники, в первую очередь, включают ответственность, исполнительность, терпимость, а также дисциплинированность, тактичность, способность к сопереживанию, компетентность, справедливость. Как видим, выше всего респондентами оценены деловые качества личности, а наиболее низкую оценку получили организационные качества. Причем выявлена такая зависимость: чем продолжительнее стаж работы сотрудников, тем большее значение они придают базовым качествам, составляющим основу системы личности специалиста.

Потребность клиента в общении более сложном, чем простой обмен информацией, обусловливает рост требований к коммуникативной компетентности сотрудника социальной службы, обусловливает необходимость специальной подготовки.

Изучение мнения сотрудников о необходимости получения специальной профессиональной подготовки показало, что в целом по выборке на ее наличие указали 59% опрошенных сотрудников патронажной службы, 14% полагают, что она не нужна, а 27% затруднились в выборе ответа. Причем, наибольшее число сотрудников, считающих профессиональную подготовку необходимой, составляют социальные работники в возрасте 40-55 лет (36%), имеющие стаж работы от 5 до 10 лет.

В ходе исследования мы изучили мнение клиентов о характере отношений, сложившихся между пожилыми людьми и социальными работниками. Как оказалось, подавляющее большинство опрошенных (92%) удовлетворено работой сотрудников отделений социального обслуживания. Причем, основная часть клиентов охарактеризовала отношение, проявляемое к ним со стороны социального работника и заведующего отделением, как хорошее (91% и 94% соответственно). В целом по выборке, 87% опрошенных пожилых людей полагают, что социальные работники, оказывающие им профессиональную помощь, не имеют негативных качеств. В числе недостатков социальных работников клиентами названы безразличие (6%), лень (1%), грубость (1%), а также торопливость (1%) и медлительность (1%). Можно предположить, что наличие у незначительной части сотрудников негативных качеств является

следствием низкого уровня знаний и умений, либо отсутствием мотивации к данному виду деятельности.

Нельзя не обратить внимание на такой аспект взаимодействия в контексте «социальный работник-клиент», как частота и причины возникновения конфликтов. В ходе проведения исследования клиентам было предложено определить частоту возникновения конфликтов с сотрудниками центров, основные причины. 87% опрошенных утверждают, что у них никогда не было конфликтов с заведующими отделений, у 10% клиентов – происходили иногда, а у 3% – редко. 79% клиентов отметили, что никогда не вступали в конфликты с социальными работниками, 11% иногда конфликтовали с работниками патронажа, 7% – редко и 3% – часто. Установлено, что наиболее часто конфликты с сотрудниками патронажных служб происходят у клиентов-женщин, находящихся на социальном обслуживании более трех лет и занимавших (до выхода на заслуженный отдых) должности руководителей областного или районного уровня. Очевидно, прекращение активной трудовой деятельности, сокращение количества социальных контактов на фоне обострения хронических заболеваний, оказывают негативное влияние на психологическое состояние клиента, способствуя повышению его агрессивности.

Основными причинами возникновения конфликтов с руководителями отделений патронажных служб опрошенные назвали размер оплаты за социальное обслуживание (60%), неудовлетворенность вновь назначенным социальным работником (30%), недостаточный объем оказываемой материальной помощи (30%), тогда как основными причинами конфликтов в контексте «социальный работник-клиент» являются время доставки продуктов, товаров и предоставления услуг (55%), неудовлетворенность качеством покупки (33%), нежелание социального работника предоставлять услуги, не обозначенные в договоре (10%). К примеру, социальным работникам не всегда удается доставить клиентам заказы (продукты, товары, лекарства и др.) в заранее установленное время по независящим от них причинам (отсутствие необходимых продуктов в ближайших к месту проживания клиентов магазинах, наличие очереди в медицинском учреждении и пр.). Одни клиенты относятся к опозданиям подобного рода с пониманием, другие – толкуют как наличие проявляемого к ним безразличия. Вместе с тем, отрадно отметить, что такая причина, как проявление грубости по отношению к клиенту, согласно мнению опрошенных, встречается весьма редко (2%). Можно предположить, что достаточно высокий уровень образования сотрудников патронажа позволяет им предупреждать конфликтные ситуации во взаимодействии с клиентами.

В ходе проведения исследования был выявлен ряд проблем, затрудняющих взаимодействие социального работника с клиентами, в числе основных названы следующие: неумение бесконфликтно общаться с агрессивно настроенными пожилыми людьми; ощущение собственной беспомощности; быстрая психологическая утомляемость и др. В данном случае речь должна идти не только о повышении компетентности специалиста, но и о сохранении его здоровья, поскольку оказывать профессиональную помощь клиенту в полной мере способен тот социальный работник, который может управлять собственным самочувствием. Согласно данным опроса, подавляющая часть сотрудников (70%) время от времени находится в состоянии стресса, в том числе в служебной обстановке. Анализ способов выхода из стрессовых ситуаций, предпочитаемых социальными работниками, показал, что большинство опрошенных уделяет незначительное внимание вопросам психогигиены собственного здоровья, довольно неграмотно выбирает в качестве приоритетного такой способ урегулирования своего психического состояния, как употребление медикаментозных препаратов. Можно предположить, что сотрудники не имеют представления о психотехниках, позволяющих нормализовать собственное психическое состояние. Интересен и тот факт, что готовность обращения к специалисту-психологу существует лишь у 3,4% сотрудников патронажа, тогда как на необходимость наличия средств психологической защиты в служебной обстановке указывает почти 60% опрошенных.

Для оптимизации взаимодействия в контексте «социальный работник-клиент» считаем целесообразным назвать ряд условий, выполнение которых позволило бы повысить эффективность профессиональной деятельности сотрудников патронажа.

1. Государству необходимо принять комплекс мер, направленных не только на создание материально-технических, технологических условий, способствующих укреплению системы социаль-

ного обслуживания, но и развитию кадрового потенциала социальных учреждений.

2. В ходе осуществления профессиональной подготовки и переподготовки социальных работников нестационарных учреждений социального обслуживания необходимо уделять особое внимание расширению объема геронтопсихологических и геронтопсихиатрических знаний, а также повышению психологической компетентности сотрудников в построении эффективной коммуникации, разрешении межличностных проблемных ситуаций, управлении конфликтами.

3. Большая психоэмоциональная нагрузка, которую испытывают сотрудники сферы социального обслуживания, оказывает неблагоприятное воздействие на состояние их здоровья. С целью стабилизации положения социальных работников в служебной обстановке необходимо обратить особое внимание на повышение их стрессоустойчивости посредством обучения применению средств самозащиты (например, организация и проведение консультаций специалистов-психологов, групповых социально-психологических тренингов и др.).

Таким образом, рассмотрены лишь некоторые аспекты проблемы взаимодействия социального работника и клиента, которая нуждается в дальнейшем изучении.

Н.Н. Орлова

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ДЕТЕЙ-СИРОТ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА

Проблема социального сиротства в настоящее время стала предельно актуальной для нашей страны. Официальная российская статистика констатирует ежегодный рост числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Несмотря на пропагандируемые в настоящее время новые формы работы, такие как приемные семьи и патронат, основная масса таких детей воспитывается в детских домах и учреждениях интернатного типа, где и происходит процесс их социального становления. Положение этих детей усугубляется тем, что сложившиеся подходы к воспитанию, обучению и организации их жизнедеятельности в детских домах и школах-интернатах не отвечают требованиям современного мира.

Привыкнув к тому, что о них постоянно заботятся, дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, после выпуска из детских домов и школ-интернатов, встав на самостоятельный путь, часто теряются в жестких жизненных условиях. Они, как правило, направляются в профессиональные училища, где чаще выбирают профессию без учета своих склонностей и способностей. В дальнейшем это приводит к тому, что они либо бросают учебу, либо, получив нежеланную специальность, имеют низкую профессиональную подготовку, в результате не могут устроиться на работу. Несформированность осознанного жизненного и профессионального плана, слабая общеобразовательная подготовка, а также отсутствие системы социальной и психологической адаптации подростков после выхода их из детского дома являются причинами того, что значительная часть молодых людей попадает в криминальную среду.

Для обеспечения успешного вхождения воспитанника детского дома в систему общественных отношений особое значение имеет процесс формирования его ценностных ориентаций, которые являются педагогическим ядром социализации. Система ценностей формируется поэтапно и приобретается через процессы идентификации, интернализации и подкрепления. Проходя все стадии, воспитанники формируют свою иерархию ценностных ориентаций, которая пре-

© Н.Н. Орлова, 2008

образуется в систему, укрепляется в сознании, способствует быстрому переходу к взрослости, формирует зрелое отношение к окружающим и себе, иначе задержка на определенном уровне делает систему костной, сложно поддающейся коррекции. Включение в структуру личности ценностных ориентаций помогает подросткам достигнуть определенной социальной гармонии, адаптироваться к системе общественных требований. Развитие ценностных ориентаций тесно связано с развитием направленности личности, является ее структурным компонентом, а, следовательно, связано с поведенческими реакциями на определенные ситуации. Своеобразное сочетание ценностных ориентаций составляет уникальный внутренний мир человека, является основой его неповторимой индивидуальности. Искаженные ценностные ориентации являются следствием асоциального опыта личности и неразвитости определенных сфер. Все нормы и ценности черпаются молодежью из социокультурного пространства.

Понятие «нравственная ценность» является одним из ключевых в философии, социологии, педагогике и психологии и используется для указания на человеческое, социальное, культурное значение определенных объектов и явлений действительности, их свойств, а также абсолютных идей, воплощающих в себе общественные идеалы и выступающих благодаря этому, как эталон должного.

По мнению Е.Н. Бондаревской, «нравственные ценности – это не сам предмет, явление, нравственное качество, принцип, а их значение, та роль, которую они могут играть в жизни и деятельности людей с точки зрения их потребностей, мотивов, интересов, целей. Они охватывают весь предметный мир, определяют его слагаемые с точки зрения того, приносят они пользу человеку, возвышая его гуманные начала, или же вред, препятствуя развитию в нем общественно-значимых качеств. Они являются одним из средств развития личности, методологической основой нравственного воспитания» [2, с. 30]. Нравственные ценности в процессе интериоризации становятся нравственными ценностными ориентациями, т.е. личностными идеалами и жизненными установками человека.

Идеал по В.И. Далю – мысленный образец совершенства чего-либо, образец – мечта. Он может служить образцом ценностной регуляции. Во-первых, идеал – это мера желаемого поведения, он всегда означает некую будущую желаемую реальность, во-вторых, в отличие от нормы, которая регулирует поведение людей в повседневных ситуациях, идеалы показывают высший образец, к которому человек должен стремиться. Благодаря противоречию между идеалом и действительностью и возникает ценностная ориентация. Ценностные ориентации, так или иначе, согласуются с идеалом, формируя собственную иерархию жизненных ценностей, более отдаленных, относительно близких и ближайших, а также представлений о нормах поведения, которые человек рассматривает в качестве эталона.

Ряд авторов в системе нравственных ценностных ориентаций учащихся выделяют три группы ориентаций:

- ориентации высшего уровня, характеризующие его представления о нравственном идеале, смысле и целях жизни;
- ориентации, конкретизирующие первые применительно к различным видам деятельности;
- ориентации на соблюдение элементарных норм повседневного поведения (этикетных норм).

В основе данной классификации лежит иерархия нравственных ценностей. Ценностные ориентации морального сознания конкретизируются, расшифровываются в более частных нормах и императивах поведения, определяют их выбор. Благодаря такому месту в картине мира нравственные ценностные ориентации направляют, содержательно организуют поведение учащихся.

В современной педагогической науке существует две точки зрения на место нравственных ценностных ориентаций в структуре личности: одни видят нравственные ценностные ориентации результатом развития когнитивной сферы (Ю. Подгурэцки, А.Н. Булкин), другие, видят их в качестве своеобразного мерила правильности человеческих поступков (И.А. Скворцова, В.С. - Библер).

Мы считаем нравственные ценностные ориентации ядром мировоззрения человека, посредством которых осуществляется перевод всей совокупности представлений человека о мире, его убеждений, идеалов в продуктивную деятельность.

Таким образом, можно сделать вывод, что нравственные ценностные ориентации – это сформированное отношение личности к суще-

ствующим в данном обществе, социуме, коллективе нормам, принципам, правилам поведения людей и готовность действовать соответственно присвоенным идеям и принципам.

Для успешного формирования нравственных ценностных ориентаций личности необходимо проводить специальную педагогическую работу. Деятельность педагогов по формированию нравственных ценностных ориентаций детей-сирот будет эффективной при реализации следующих условий:

- проведение качественной и своевременной психолого-педагогической диагностики детей, направленной на выявление их интеллектуального и творческого потенциала, их эмоционального состояния;
- целенаправленная работа по формированию нравственных ценностных ориентаций детей-сирот;
- формирующая среда, регулирующая меру адаптивности социализирующейся личности, повышая или понижая степень ее социальной активности.

Для целенаправленной работы по формированию ценностных ориентаций у детей-сирот нами была разработана комплексная программа «Я вхожу в этот мир», которая базируется на «Концепции воспитательного процесса в детских домах и школах-интернатах Ярославской области», подготовленной коллективом Ярославских ученых (Л.В. Байбородова, Л.Г. Жедунова, М.И. Рожков) и представляет собой попытку обобщить накопленные психолого-педагогические разработки, проанализировать имеющийся практический опыт таким образом, чтобы данные материалы могли быть полезны конкретным практическим работникам, служили бы подспорьем в их нелегком деле. Программа ориентирована на воспитателей детских домов и школ-интернатов, организаторов внеурочной деятельности, заместителей директоров по воспитательной работе, работающих с детьми-сиротами.

Основной целью программы является формирование самостоятельной, зрелой личности, способной творчески реализовывать свой жизненный замысел с опорой на внутренние ресурсы.

Приоритетные **задачи** воспитания детей-сирот:

- ***освоение*** комплекса политических, экономических, правовых, психологических знаний, основ семейного быта, православной и художественной культуры;
- ***овладение умениями,*** обеспечивающими адекватное включение воспитанника в систему социальных отношений, умениями оценивать и анализировать поведение свое и окружающих людей, планировать свою деятельность;
- ***развитие*** познавательных интересов, интеллектуальных и творческих способностей, способностей необходимых для построения собственной семьи, на основе осознанной материнской и отцовской позиции, способности активного приспособления к условиям социальной среды;
- ***воспитание*** гражданской ответственности, нравственных ценностей, гуманистической позиции во взаимодействии с людьми, готовности к трудовой деятельности, здоровому образу жизни, к участию в управлении обществом и государством;
- ***использование*** приобретенных знаний и умений для решения практических задач повседневной жизни, обеспечения безопасности собственной жизни.

Для решения вышеперечисленных задач мы предлагаем организовать педагогическую работу по следующим направлениям:

- **«Я в этом мире»** – основы социализации;
- **«Кто я?»** – личностное развитие;
- **«Я и семья»** – воспитание семьянина;
- **«Я и труд»** – трудовое воспитание, профессиональное самоопределение;
- **«Вдохновение»** – развитие творческого воображения, творческих способностей;
- **«Школа выживания»** – физическое развитие, приобщение к здоровому образу жизни, основы безопасности жизнедеятельности;
- **«Школа общения»** – развитие коммуникативных навыков, воспитание культуры общения.

При разработке учебно-тематического плана мы руководствовались основными, фундаментальными исследованиями психологов А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина о закономерностях психического развития личности ребенка; об особенностях личностного развития детей с отклонениями, проблемами в обучении; о мотивационно-потребностном характере формирования личности, поэтому материал и формы работы подобраны с учетом наиболее значимых мотивов (потребности, желания) и доминирующих видов деятельности для

каждой возрастной группы.

Программа включает основы правовых и экономических знаний, валеологии, знаний по истории религии, практическую деятельность по организации межличностного общения. В программе содержится изложение актуальных для школьников на современном этапе вопросов социальной и общей психологии: традиционно освещаются процессы памяти, внимания, восприятия, эмоций и чувств, мотивационные подходы к личности, анализ социально-психологических и внутриличностных конфликтов. Программа рассчитана на все годы пребывания ребенка в детском доме.

Программа была апробирована в Петровской коррекционной школе-интернате Ростовского муниципального района. Для знакомства детей с основами политических, экономических, правовых, психологических знаний, основ семейного быта, православной и художественной культуры мы использовали такие формы работы как беседы, занятия с решением проблемной ситуации, экскурсии.

Каждому занятию, направленному на развитие личности, предшествовала разогревающая процедура, в которую входили упражнения на создание атмосферы эмоциональной открытости, чувства безопасности. Занятия состояли из теоретической и практической части. Дети младшего школьного возраста с удовольствием обсуждали такие темы: «Зачем человеку имя», «Мое лицо», «Я – мальчик», «Я – девочка»; дети среднего школьного возраста – «Эмоции и мы», «Умеем ли мы общаться». Продолжительность занятия зависела от обсуждаемых вопросов (от 10 до 30 минут). Содержание каждого занятия структурировалось в процессе взаимодействия с детьми, зависело от их желания и готовности к упражнениям. Особый момент, на который необходимо было обращать внимание – учет индивидуальных особенностей детей. Поэтому при подготовке к занятиям учитывались все возможные варианты, готовился набор разнообразных игр, формирующих различные умения.

Развивая творческий потенциал, мы стремились, во-первых, продемонстрировать детям широкий веер возможных эмоциональных реакций и состояний; во-вторых, – обучить средствам эмоционального самовыражения; в третьих, – оказать поддержку этим эмоциональным реакциям и состояниям, и тем самым показать безусловную самоценность каждой личности. В результате дети осознавали собственную индивидуальность и ее отличие от индивидуальности других людей.

Для обучения средствам эмоционального самовыражения использовались ощущения всех сенсорных модальностей: запах, вкус, цвет, тактильные, звуковые, зрительные ощущения. Дети обучались распознавать свои ощущения и адекватно выражать их вербально. Занятия проводились в группе, ребенок видел, что на одну и ту же ситуацию можно реагировать по-разному. В результате ломка шаблонов эмоционального реагирования обеспечивала возможность выработки собственного, индивидуального, неповторимого репертуара эмоционального реагирования. Для обучения детей средствам эмоционального самовыражения мы использовали различный материал: литературные произведения, проблемные ситуации, драматизацию ситуаций, придуманных детьми, конфликтных ситуаций из реальной жизни или из литературы, различные игры. Все эти занятия были направлены на развитие у детей умения распознавать и выражать свои собственные эмоциональные состояния. Поэтому главным моментом занятия такого типа являлось то, что дети выражали свое настроение до и после занятия. Основным способом такого выражения был рисунок. Дети могли изобразить свое настроение цветом, либо формой, могли выполнить рисунок карандашом, фломастером, мелком – всем, что подскажет их фантазия. Сопоставляя рисунки до и после занятия, дети видели, как изменилось их настроение, осознавали, что с ними произошло. При этом очень важна безоценочность – высказывания детей не обсуждались и не оценивались – они просто принимались.

Старшеклассники с большим интересом участвовали в составлении жизненного и профессионального плана, в дискуссиях, обсуждали волнующие их вопросы. В ходе дискуссии происходил обмен опытом, дети учились общаться, формулировать свои мысли, делать выводы. Создание ситуаций выбора позволило детям найти новые способы преодоления трудностей в общении и поведении.

Наблюдение и фиксация результатов нравственного развития детей в дневниках наблюдения, тестирование, собеседования, конкурсы, выставки использовались нами в качестве форм контроля.

Для определения результатов работы нами были выбраны следующие показатели:

- направленность личности, ценностные установки и ведущие мотивы деятельности;
- адекватность самооценки;
- нравственная воспитанность;
- «социальная адаптация – способность активного приспособления личности к условиям социальной среды;
- социальная автономность – совокупность установок на себя, устойчивость в поведении и отношениях;
- социальная активность – готовность к социальным действиям» [1, с. 21];
- уровень тревожности.

Замеры делались в начале и в конце учебного года. Изучение направленности личности детей проходило с помощью метода «недописанный тезис». Направленность на других людей в начале года проявлялась у 49% детей, в конце года – уже у 59%. Направленность на себя в начале года наблюдалась у 27%, а в конце года уже у 31% детей. Таким образом, социально ценностный уровень детей возрос, что свидетельствует о правильности используемых педагогических средств. Приоритетными в социально-ценностных ориентациях детей стали семья и родные люди, вторым значимым фактором – друзья.

На начало года адекватная самооценка была зафиксирована у 32% детей, а к концу года процент таких детей составил 43%. Результат незначительный в силу того, что дети воспитываются в коррекционном учреждении и чувствуют свое отличие от детей общеобразовательных школ. Но, несмотря на это, судя по результатам проведения проективного рисуночного теста, дети стали менее тревожны, более открыты для общения с окружающими, меньше стало опасений и страхов.

Наименьшее расхождение между показателями социальной адаптированности и социальной автономности при высоком уровне активности и нравственности свидетельствуют о гармоничности в социальном развитии ребенка. И наоборот, чем больше разница между адаптированностью и автономностью, тем сложнее протекает процесс социализации, ребенок сталкивается с трудностями, которые он преодолеть не в силах без специальной поддержки. Результаты исследования показали, что после апробации программы, расхождение между адаптированностью и автономностью минимизировалось.

Таким образом, целенаправленная педагогическая работа, ориентированная на формирование нравственных ценностных ориентаций детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, проводимая в комплексе мер, способствующих социализации личности, позволяет компенсировать отсутствие любви, тепла, родительской опеки, помогает воспитанникам поверить в себя, преодолеть чувство собственной ущербности и неполноценности.

Библиографический список

1. *Байбородова Л.В., Жедунова Л.Г., Рожков М.И. и др.* Преодоление трудностей социализации детей-сирот. – Ярославль, 1997.
2. *Бондаревская Е.В.* Ценностные основания личностно – ориентированного воспитания // Педагогика, 1995. – №4. – С. 29–36.
3. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
4. *Дубровина И.В., Рузская А.Г.* Психическое развитие воспитанников детского дома. – М., 1990.
5. Концепция воспитательного процесса в детских домах и школах-интернатах Ярославской области. – Ярославль, 1999.

Т.Ю. Сергеева

К ВОПРОСУ О РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ

В статье затронута проблема ресоциализации несовершеннолетних осужденных, сделан акцент на необходимость использования в процессе воспитания несовершеннолетних осужденных идей гуманистической психологии и педагогики, формирование у них нравственной ответственности, духовности и стимулирование потребности к саморазвитию.

В зарубежной и отечественной литературе многократно указывается на необходимость воспитательной, профилактической и коррекционной работы с несовершеннолетними правонарушителями. Это положение закреплено в России и законодательно (Закон РФ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», 1999 г.).

Малолетние правонарушители после осуждения попадают в ситуацию социальной изоляции, поэтому большинство несовершеннолетних в таких условиях не просто дезориентируется, а нравственно деградирует. При этом десоциализация бывает столь глубокой, что разрушенными оказываются основы личности. При этом Ю.М. Антонян [1] отмечает, что отбывание наказания в виде лишения свободы влечет за собой не только изменение правового статуса гражданина, но и утрачивание им многих социальных ролей и связей.

Говоря о ресоциализации несовершеннолетних осужденных, мы имеем виду, как правило, длительный процесс, имеющий в своей основе сложный комплекс психолого-педагогических, экономических, медицинских, юридических и организационных мер, направленных на формирование у каждого осужденного способности и готовности к включению после отбытия наказания в обычные условия жизни общества.

Важно учитывать и то, что на положительную ресоциализацию несовершеннолетнего, играют все-таки не прямые или косвенные воздействия на психику подростка правонарушителя, а, прежде всего, окружающая среда, в которой протекает жизнь подростка. Только через изменение педагогических условий можно достичь устойчивых изменений в характере. Главным же воспитательным условием, по мнению Э.Г. Эйдемиллера [5], являются родители, в воспитательной колонии это воспитатели, так называемые наставники, которые создают огромное поле педагогических ситуаций, где проявления характера либо акцентуируются в отрицательном ключе, либо получают свое изменение в плане его совершенствования.

По мнению Ю.М. Антоняна, идея ресоциализации преступников становится ведущей в коренной перестройке деятельности пенитенциарных учреждений. В этом направлении уже предприняты определенные организационные и законодательные инициативы. Так, отменены запреты, разрывающие социальные связи, сняты ограничения в переписке, отменены такие взыскания, как лишение осужденных свиданий с близкими родственниками. Однако сложность проблем, стоящих перед практикой исполнения наказаний, заставляет вести речь не о частных коррективах в работе уголовно-исполнительной системы, а о формировании новых подходов, новой идеологии и механизмов психолого-педагогического сопровождения несовершеннолетних осужденных.

Особенность процесса ресоциализации несовершеннолетнего, отбывающего наказание в виде лишения свободы, характеризуется тем, что трудно определить наиболее эффективные методы и приемы работы, выделить некие определенные методики, которые бы однозначно хорошо «работали» при психокоррекционной работе с данной категорией подростков.

Немаловажным условием воспитания несовершеннолетних является окружающая социальная среда. А.С. Макаренко рассматривал вопрос о воспитании нового человека как вопрос соотношения личности и коллектива. Суть его позиции заключалась в таком взаимодействии личности воспитанника со средой, при котором накапливается положительный опыт поведения. В конечном итоге опыт трансформировался в

© Т.Ю. Сергеева, 2008

нормы поведения, осмысливается личностью и становился элементом его сознания [2]. Принципиально важно, по мнению А.А. Баранова [3], формирование и развитие у несовершеннолетних осужденных толерантности к действию различных экстремальных факторов в постпенитенциарном пространстве. Поэтому главной задачей процесса ресоциализации является создание и развитие той среды, которая сформирует личностно-значимые качества, обеспечит благоприятные условия для успешного социально–психологического самоопределения, будет способствовать продуктивной деятельности несовершеннолетнего, а так же будет являться залогом его стрессоустойчивости после освобождения.

Мы должны помнить, что в процессе ресоциализации у подростка должна сформироваться новая система ценностей, выработаться умение противостоять криминальной субкультуре [4]. Необходимо понимать, что процесс этот долгий, кропотливый. И на всем его протяжении подросток должен не просто получать наставления и рекомендации, а необходимо таким образом активировать его процессы самопознания, чтобы он в полной мере сумел увидеть и осознать свои возможности и проблемы, сильные и слабые стороны личности, научился бы адекватно оценивать свои способности, осуществлять самостоятельный и осознанный выбор.

Библиографический список

1. *Антонян Ю.М.* Предупреждение преступности несовершеннолетних – М., 1982.

2. *Багреева Е.Г., Данилина Е.М.* Возвращение к Макаренко – М.: НИИ ФСИН России, 2006.

3. *Баранов А.А., Реан А.А. Кудашев А.Р.* Психология адаптации личности / Учебно-научное издание. – СПб.: «Медицинская пресса», 2002.

4. *Пирожков В.Ф.* Криминальная психология – М., 1998.

5. *Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.* Психология и психотерапия семьи – СПб., 2000.

Т.А. Ромм

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА ДЕТСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В ОБЩЕСТВЕННОМ СОЗНАНИИ

Несмотря на очевидность с точки зрения педагогической науки [1; 5] понимания сущности детской общественной организации, как осуществления потребности ребенка-подростка-молодого человека в социальном («реализации социальной активности», «преобразовании окружающей действительности», «достижении социально-ценной идеи» и пр.), представления о специфике целей и задач детской общественной организации в общественном сознании (родительском, учительском, субкультурно-молодежном, структурно-управленческом и пр.) по-прежнему противоречивы.

С одной стороны, заинтересованность взрослых в детских общественных организациях сегодня выражена достаточно. Артикуляция этого тезиса подтверждается официальными документами (федерального и регионального уровня), средствами массовой информации; уточняется данными опросов и анкетирования (например, исследования, проведенные членами Ассоциации исследователей детского движения, в Костроме (1993, 2003), Москве (2005), Новосибирске (2006), Хабаровске (2006) и др.). Так, анализ информации официального характера (положения и распоряжения структур исполнительной власти, информационные сайты мэрии г. Новосибирска, Администрации Новосибирской области, Сибирского Центра поддержки общественных инициатив-СЦПОИ) обнаруживает признание актуальности и важности детских общественных организаций в жизни общества и подростка, что выражается для Новосибирской области в следующем: наличие *организационной поддержки* (разработка Закона о молодежной политике НСО; помощь по включению детских общественных организаций в Федеральный реестр общественных объединений; наличие целевых программ «Молодежь НСО», «Город и дети» и пр., в которых предусмотрены статьи поддержки детских общественных организаций); *финансовой поддержки* (организация грантов, активизирующих деятельность детских общественных организаций, открытие собственных счетов детских общественных организаций и др.); *научно-методической поддержки* (деятельность лаборатории детского движения при Городском Доме творчества детей и учащейся молодежи «Юниор», традиционные лагеря актива, семинары для детей и для взрослых руководителей детских организаций и пр.); *информационной поддержки* (создание сайтов детских общественных организаций, предоставление возможности презентации себя в СМИ).

С другой стороны, идентификация детских общественных организаций среди любых других общественных объединений по-прежнему затруднена. Так, в классификаторе общественных организаций на сайте СЦПОИ нет подраздела, позволяющего выделить детские и молодежные организации; данные о них рассредоточены в разделах «образование», «благотворительная деятельность»; по данным банка данных общественных организации Советского района г. Новосибирска зарегистрировано 35 организаций, и ни одна из них не попадает под определение детской общественной организации по своей сути. Как показывают результаты социологических опросов, достаточно большой процент родительской и педагогической общественности связывает содержание деятельности детской общественной организации с решением задач «воспитания вообще» (Кострома, 2003), «сохранением здоровья», «стимулированием творчества», «развитием допол-

© Т.А. Ромм, 2008

нительного образования» (Новосибирск, 2006). Все это еще раз подтверждает тезис о разночтении в понимании взрослым сообществом специфики детской общественной организации.

Спрашивается: насколько подобное положение дел критично для развития детского движения; и только ли с недостаточной информированностью оно связано?

Плюрализм ценностей, мнений, присущий современному обществу, невозможность сведения представлений о любом общественном явлении к единственно возможному, «правильному», изначально предполагает правомочность существования его многочисленных образов. Субъекты этих конструируемых образов различны по своим ценностным предпочтениям и ожиданиям. Логично предположить, что взгляд на детскую общественную организацию с позиций священнослужителя или представителя, например, той или иной политической партии (движения) будут весьма различны. Следовательно, и сами детские общественные организации могут и должны отличаться по содержанию и формам своего осуществления. Важно другое, состояние аномии («разнормированности» по Р. Мертону) сегодняшнего общества затрудняет формирование доверия к идее патриотизма, социальной активности, общественной полезности и пр. Эти ценности недостаточно убедительно презентованы, представлены, обоснованы (научно, публично, социокультурно и пр.) в глазах общества как сообщества родителей, самих детей и пр. Отсюда – «заигрывание» с детским движением, когда в качестве целей детских общественных организаций объявляются творчество, досуг, спорт, самовыражение, игнорируя то, что сфера деятельности этих специфичных общественных объединений связана с решением конкретного класса задач, связанных с реализацией социального растущим человеком в обществе, с обществом и для общества.

Очевидно также, признание феноменальной природы детского движения (Л.В. Алиева, М.В. - Богуславский, А.Г. Кирпичник, К.Д. Радина) означает принципиальную возможность различных образов этого феномена социальной реальности. По мнению Х. Ортеги-и-Гассета«…реальность, подобно пейзажу, обладает бесконечностью перспектив, и все они равно правдивы и достоверны» [4, с. 48]. Рассматривая детское движение как феномен, акцентируется синтез знания, опыта и понимания, реализуемого во взаимодействии людей (родителей, руководителей детских общественных организаций, чиновников, детей – участников и др.), обладающих своим субъективным миром, не всегда поддающимся управлению и контролю. Пониманию социальных феноменов способствует объяснение, интерпретации, многообразие которых рождается из многообразия фундаментальных, конечных по своей сути значений, на которых индивид выстраивает свое мировоззрение или миросозерцание и свою жизнь. Очевидно, и детская общественная организация может быть интерпретирована в различных контекстах, с точки зрения понимания различных смыслов (человеческих, общественных, религиозных и пр.), которые вкладываются в сам процесс детского движения. Следовательно, говорить об однозначном образе детской общественной организации не представляется возможным; каждый из образов «схватывает» какую-то часть, сторону этого феномена, но только взятые в совокупности, эти различные образы приближают нас к постижению его истинной, онтологической сущности.

Эта сущность детской общественной организации как социального феномена, проявляется в пересечении интересов и потребностей различных субъектов: общества в широком социальном смысле слова, государства, семьи, социальных групп, отдельно взятого общественно активного взрослого и такого же социально ориентированного ребенка, которые влияют на ценностное отношение к участию детей в общественных организациях. Причем ребенок как субъект детского движения испытывает также различные социальные и витальные потребности, которые он стремится удовлетворить при помощи детской общественной организации: в социальной защите, в общественно-политической активности, в творческой самореализации, в игре, в образовании и пр. Важным представляется факт необходимого сосуществования этого многообразия ценностей на уровне формулирования целей, как многоуровневой (или, скорее разноуровневой) иерархии, отражающей интересы различных субъектов, возможности различных учреждений и организаций, социальный заказ общества и государства. Интегрирующей (и это доказывает исторический контекст) должна быть установка на

признание и достижение ценности *социального* как значимого с точки зрения и общества, и ребенка. Вопрос только в том, чем представляется это «социальное»: как участие в улучшении окружающей жизни или как решение субъективно значимых задач своего социального самоопределения, или возможное сочетание того и другого.

Для современного российского общества установка детского движения на социальность целей и задач неочевидна. Прежние, макросоциальные характеристики, отражающие доминанты внешних объективных явлений и процессов (нормы и ценности, одобряемые и принимаемые всем сообществом) стали неактуальны или невозможны, а представления об ином, микроуровне социальности, в котором отражается специфика субъективного выражения человеком себя в мире, поиска своей социальной идентичности на основе реализации собственной активности, пока неактуализированы достаточно. Признавая на словах антропологические, гуманистические, личностно-ориентированные и др. установки как доминирующие в подходах к детскому движению, на практике по-прежнему преобладают нормативные установки на внешние ориентиры, макросоциальные процессы (этнические, религиозные, политические, культурные и пр.), которые сегодня крайне противоречивы. Это приводит к тому, что цели, которые выдвигаются перед детьми, существуют зачастую как внешние ориентиры по отношению к их внутренним потребностям, прежде всего, к потребности в самодеятельной социальной активности. Подчеркну, именно, в самодеятельной, т.е. осознанной, осознаваемой и реализуемой как самодеятельной.

Подобный «разрыв» между образами детской общественной организации, сформировавшимися во взрослом сообществе, и существующим феноменом детского движения имеет свое объяснение. Складывание коллективных образов в обществе информационного типа объективно связано, среди прочего, с ориентацией различных социальных групп на те или иные источники информации, которые помимо собственно информационной выполняют просветительскую, нормирующие и ценностно-ориентирующие функции, т.е. СМИ влияют на формирование понимания детских общественных организаций (подавляющая часть опрошенных подтвердила, что свое знание о существовании детских общественных организациях они получили благодаря телевидению, газетам). И если СМИ для информирования о деятельности детских общественных организаций чаще выбирают сюжеты, связанные с презентацией результатов художественного творчества детей, политические акции и др., причем представляют эти примеры тенденциозно и однозначно, то становится понятно, что в глазах взрослого сообщества детская общественная организация – это либо творческий конкурс, либо протестная акция.

Однако есть важный нюанс, состоящий в том, что формирование образа чего-либо связано с субъективным переживанием, отношением человека к действительности. В словаре С.И. Ожегова образ определен как «обобщенное художественное отражение действительности, облеченное в форму конкретного, индивидуального явления…» [3, с. 372]. Закономерности формирования образа, выявленные гештальтпсихологией (М. Вертхаймер, В. Кефер, Ф. Хайдер и др.), позволяют заключить, что образ всегда является отражением некоей реальности, но всегда имеет субъективную окрашенность, связан с неким смысловым полем. Образ должен быть завершенным, целостным для индивида, и он (индивид) имеет тенденцию неосознаваемо добавлять в него реально отсутствующие, но подходящие по смыслу элементы. В формировании образов присутствует субъективный момент, который применительно к нашей проблеме связан с личным опытом участия (или неучастия) взрослых в детских общественных организаций. Как свидетельствуют данные ФОМ (Фонд общественного мнения) только 3 % взрослых признают свое участие в детских общественных организациях; по данным нашего исследования – 50%. Если учесть, что последние 15-20 лет были не самым лучшим временем для развития детского движения в нашей стране, и личный опыт для большого числа взрослых был либо неудачным, либо его не было вообще, то можно понять негативное отношение к социальной направленности в отношении детских общественных организаций или ее игнорирование.

Нужно также признать специфику формирования межпоколенных отношений. Так, еще К. - Ясперс писал о том, что взрослые люди ждут от молодежи того, что ими самими было потеряно.

Не секрет, что поколение нынешних активных взрослых (родителей в том числе), сформировавшееся в сложное перестроечное и постперестроечное время, особенно остро переживает потерю качественного образования, качественного досуга и т.п. Возможно, поэтому для поколения детей наиболее значимым они видят ценности образованности, отдыха, индивидуального успеха, что само по себе нормально, но только не до конца позволяет удовлетворить потребности растущего человека в реализации своей социальной позиции как члена общества.

Весь перечень обозначенных проблем, связанных с представлением детской общественной организации в глазах взрослого мира позволяет сделать вывод о существовании как минимум двух образов детской общественной организации: «нормативном» и «феноменологическом».

«Нормативный» образ детской общественной организации связан с оценкой роли и места детской общественной организации, которая определяется функциональными ожиданиями и представлениями различных структур и подсистем общества как макроструктуры (органы государственной власти, официальные структуры и пр.) с позиций «должного». «Феноменологический» образ детской общественной организации задается в большей степени неосознаваемым, эмоциональным контекстом существования микросоциальных процессов, выражающих субъективный план социального, складывающийся сквозь призму субъективного восприятия детской общественной организации взрослыми.

Учет возможного существования подобных образов детской общественной организации обладает потенциалом для развития детского движения в целом.

Во-первых, очевидно это развитие связано с конструированием позитивного образа детской общественной организации соответственно ее специфике. С точки зрения существования нормативного образа здесь необходимы «идентификационные» меры, уточняющие гарантии, границы, права, способствующие утверждению социально-позитивного статуса детских общественных организаций. Реализация этих мер возможна при задействования механизмов функционально-ролевого взаимодействия, лежащих в основе деятельности государственных и общественных структур (научно-обоснованное консультирование и экспертиза деятельности детских общественных организаций и пр.), при помощи которых возможно обеспечение информирования и координирования вопросов детского движения.

Однако, для задействования ресурса феноменологического образа детской общественной организации этого недостаточно. Феноменологический образ связан с изменениями ценностного характера в восприятии детского движения. Возникает проблема формирования позитивного эмоционального отношения взрослых к социально-активной деятельности детей. Возможность такого отношения может быть реализована через создание поля совместной деятельности детей и взрослых, через организацию соучастия, стимулирование интереса взрослых к деятельности детских общественных организаций, через признание субъективной значимости детского движения для развития растущего поколения. Феноменологический образ детской общественной организации актуализирует межличностные взаимодействия, которые можно активизировать через вовлечение взрослых в деятельность детских общественных организаций. Наш опрос показал готовность родителей к этой деятельности, правда, формы и содержание такого участия для взрослых неочевидны («сводить в поход» и пр.). Опыт такого привлечения родителей, например, показателен в программах детской общественной организации «Жулдыз» (Казахстан), что способствует как расширению позитивного отношения к детской организации со стороны взрослого сообщества в целом, так и развивает внутренний потенциал совместной, соучаствующей деятельности детей и взрослых для решения проблем социального общежития.

Важно учесть специфику кризиса поколений, характерного для современной воспитательной ситуации. Причем, к психологическому (традиционному) кризису отцов и детей сегодня добавился кризис ценностных ориентиров старшего и младшего поколений [2], вследствие чего картина мира современного взрослого и картина мира современного подростка существенно, принципиально во многом различаются между собой. На практике это приводит к формированию ситуации, в которой (по М. Мид) младшие учатся не столько у старших, но в значительной мере у сверстников. Это чрезвычайно повышает значимость сообщества детей, влияния группы

сверстников на формирование и развитие человека. Применительно к проблеме детской общественной организации, это может стать основой влияния на сообщество взрослых через сообщество детей, расширяя поле детской самостоятельности и активности и тем самым актуализируя в глазах взрослого сообщества позитивность детских общественных организаций.

Во-вторых, возможность развития позитивного содержания образа детской общественной организации связана не только с актуализацией естественного потенциала функционально-ролевого или межличностного взаимодействия, свойственного нормативному и феноменологическом образам. Изменение образа может происходить благодаря влиянию на формирование представлений о целях и задачах детского движения, его возможностей и др. за счет экспертного мнения «профессионального» сообщества. Идея существования «профессионального сообщества» относительно деятельности детского движения – это отдельная тема для размышлений. Здесь хотелось бы только отметить, что значимость существования подобной организации с точки зрения взрослых (как показывают результаты опросов), очевидна (27% опрошенных считают необходимой создание такой организации, 36% – возможной, 36 % – не видят в этом необходимости). Ясно, что это «профессиональное» сообщество должно представлять не государственную структуру, т.к. в условиях гражданского общества, которое признает и декларирует многообразие субъектов общественной деятельности, в том числе и в сфере детского движения, одно государство без поддержки родителей, других общественных сил не может быть ответственным за эти процессы. Главная миссия подобного сообщества взрослых заключается в обеспечении гарантии защиты прав ребенка, участвующего в детской общественной организации, прав взрослого (родителя, руководителя), некий «профессиональный аудит», способный быть «третьей силой» между всеми заинтересованными в детском движении сторонами. Каким может быть такое сообщество взрослых? Как оно может функционировать? Какую профессию, в конце концов, оно будет представлять? Ответы на эти вопросы тоже могут быть отрефлексированы, исходя из нашего предположения о том, что взрослое сообщество конструирует различные образы детской общественной организации, каждый из которых может представить свое основание для ответов на поставленные вопросов.

Социальный конструктивизм П. Бурдье, П. - Бергера, Т. Лукмана делает акцент на том факте, что сознание людей конструирует мир. Признавая возможность существования различных образов детской общественной организации, мы тем самым признаем конструктивные возможности образов в изменении самой социальной реальности – феномена детского движения. Так или иначе сформулированный образ детской общественной организации начинает влиять на практику детского движения. В этом признании – также ресурс развития детского движения. И в этом – продуктивность рассмотрения представлений взрослых о детской общественной организации как множественности образов.

Библиографический список

1. *Детское* движение: Словарь-справочник. – М., 2005. – 542 с.

2. *Мудрик А.В.* Воспитание в современной России как социальная проблема // Психология и воспитание – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – С. 453–463.

3. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка: (Ок. 57000 слов). – М.: Русс. яз., 1987. – 797 с.

4. *Ортега-и-Гассет Х.* Что такое философия? – М.: Наука, 1991. – 405 с.

5. *Теория,* история и методика детского движения. – Вып. VII. – М., 2006.

Д.В. Сидоров

ПОДДЕРЖКА ДЕТСКИХ И МОЛОДЕЖНЫХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ В КОСТРОМСКОЙ ОБЛАСТИ

В реализации основных направлений государственной молодежной политики общественная активность молодежи играет большую роль. В развитии гражданской позиции, общественной активности особое место принадлежит молодежному и детскому общественному движению. Опыт показывает, что функциональные цели молодежных и детских общественных объединений могут быть достигнуты при условии активной поддержки и взаимодействия общественных объединений со стороны органов по делам молодежи.

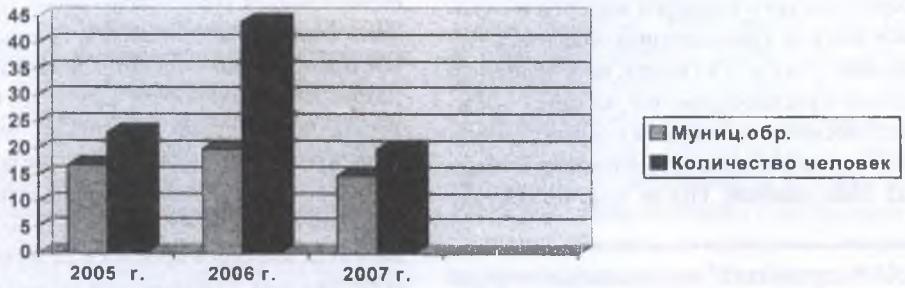
На сегодняшний день в Костромской области действует более 70 молодежных и детских общественных объединений. Все они различны по юридическому статусу, организационно-правовым формам, количественному отношению, масштабам, целям и содержанию своей деятельности.

В Костромской области сформирована законодательная и нормативно – правовая базы для развития и поддержки детского и молодежного движения со стороны государственных структур, принят Закон Костромской области «О региональной целевой программе «Государственная поддержка молодежных и детских общественных объединений в Костромской области на 2006–2008 годы», постановление Губернатора области о приоритетных направлениях государственной молодежной политики в Костромской области, в 23 муниципальных образованиях приняты нормативные акты в виде постановлений и распоряжений глав местного самоуправления по поддержке молодежных и детских общественных объединений.

Областная целевая программа включает в себя оказание организационной, методической, финансовой помощи, профессиональную подготовку лидеров, руководителей общественных объединений и специалистов, взаимодействующих с общественными организациями.

В рамках реализации областной целевой программы на сегодняшний день сформирован и выполняется комплекс областных мероприятий. Ежегодно с целью внедрения технологий по развитию социальной активности молодежи, создания молодежных общественных советов проходит Областной семинар «Социальные технологии развития молодежной инициативы». В связи с введением в действие 131 федерального закона о местном самоуправлении в связи с разграничением финансовых полномочий областных органов и органов местного самоуправления по делам молодежи значительно уменьшилось количество участников семинара. Так если в семинаре 2006 г. приняли участие 44 человека из 20 муниципальных образований, то в 2007 г. вдвое меньше.

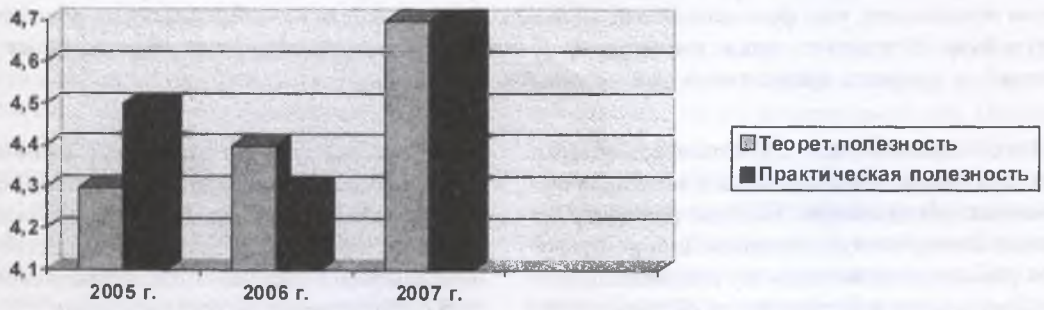
Динамика изменения количества участников семинара



© Д.В. Сидоров, 2008

Тем не менее, исходя из практики проведения семинаров, можно констатировать, что на местах практически не реализуется «самоуправление» в детских и молодежных общественных объединениях, специалисты часто подменяют своей деятельностью деятельность органов самоуправления, а актив называют молодежным объединением. Очень сложно проходит рассмотрение вопроса о создании и деятельности молодежных общественных советов в муниципалитетах.

Результаты анкетирования участников семинара

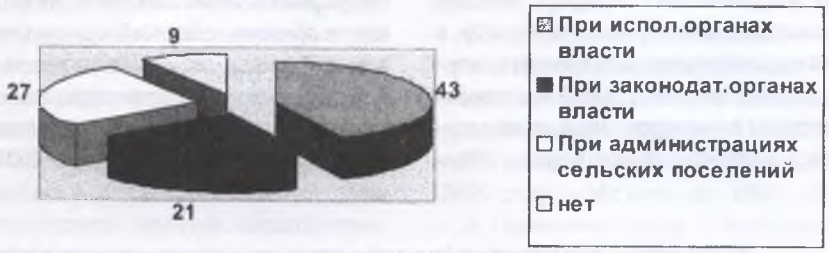


По данным мониторинга «Состояние и перспективы развития Молодежных общественных советов при представительных и исполнительных органах власти Костромской области» муниципальные общественные советы созданы в 22 муниципальных образованиях. %)[1]. Из них:

В 10 муниципальных образования – при главах органов исполнительной власти муниципальных образований;

5 (21 %) – при законодательных органах власти;

7 муниципальных образований (27 %) – при администрациях сельских поселений.



С 2002 года ежегодно проходит Региональный этап Всероссийского конкурса лидеров и руководителей детских и молодежных общественных объединений «Лидер XXI века», направленный на выявление и распространение успешного опыта управленческой деятельности в общественном движении, передового опыта деятельности общественных объединений. Год от года по составу участников конкурс становится все более представительным. В настоящее время конкурс включен в перечень мероприятий, проходящих в рамках приоритетного национального проекта «Образование», подпроекта «Государственная поддержка талантливой молодежи». За прошедшие годы в конкурсе приняло участие 63 представителя молодежных и детских общественных объединений Костромской области. В 2007 году местный этап конкурса прошел в 22 муниципальных образованиях Костромской области. В Финале конкурса приняли участие 28 представителей дет-

[1] За 100 % приняты 23 муниципальных образования , принявших участие в мониторинге

ских и молодежных общественных объединений из 20 муниципальных образований Костромской области.

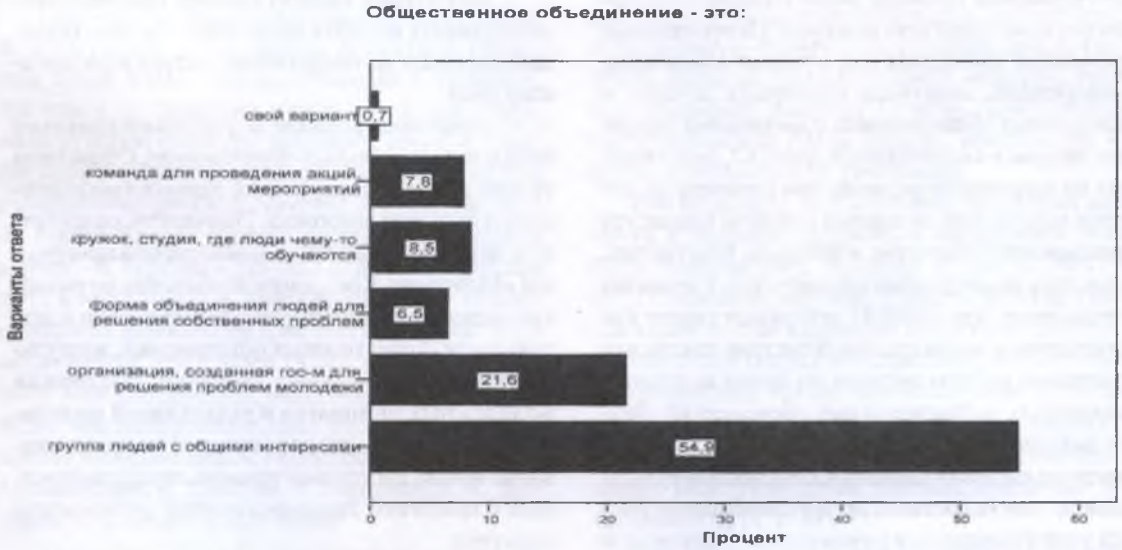
Несмотря на это, многие, если не большинство участников, не представляют на конкурсе свой лидерский вклад ни в деятельности общественного объединения, ни в защищаемом социальном проекте.

В рамках реализации областной целевой программы системно (один раз в 2 года) проводится научно–практическая конференция «Молодежные и детские общественные объединения как ресурс развития гражданского общества».

Одним из основных механизмов реализации финансовой поддержки детских и молодежных общественных объединений является конкурс программ и проектов общественных объединений. До принятия областной целевой программы грантовый фонд конкурса составлял 10-12 тыс. руб. на реализацию проектов, за годы реализации программы произошло поэтапное увеличение грантового фонда более чем в 10 раз. За 2006-2008 годы в конкурсе приняли участие более 100 молодежных и детских объединений, областная целевая программа позволила провести софинансирование социально значимых проектов.

Несмотря на заявленную поддержку детских и молодежных общественных объединений, юридически за прошедшее время зарегистрировались лишь 3 организации.

Проведенное социологического исследования «Проблемы и перспективы развития детских и молодежных общественных объединений» показывает, что большинство респондентов ассоциируют общественное объединение, участником которого они являются, с «группой людей с общими интересами».



Данная позиция занимает больше половины ответов (54,9%) всех опрошенных. Достаточно большой процент респондентов рассматривают молодежное объединение, как «организацию, созданную государством для решения проблем молодежи» (21,6%). В целом, анализируя представленные на диаграмме данные, можно сделать несколько выводов. То обстоятельство, что большинство опрошенных участников объединений определяют свою организацию, как группу людей с общими интересами, имеет двоякое значение. С одной стороны, это, безусловно, положительно, поскольку общественное объединение – это, в первую очередь, сообщество людей, имеющих общий интерес, общую цель, которые и стали фактором создания организации. С другой стороны, данное обстоятельство наводит на мысль, что вся деятельность детского и/или молодежного общественного объединения строится вокруг общения по интересам, не переходя в активную социальную фазу. Еще раз отметим, что мы в данном случае оцениваем не конкретную

деятельность детских и молодежных общественных объединений с точки зрения их формальной активности, а рассматриваем восприятие организации ее участниками. И в данном случае общественное объединении определяется его участниками, скорее, как еще одна форма организации досуга и свободного времени, построенная на принципах общения по интересам. Получается, кому-то интересно играть в компьютерные игры, кому-то заниматься музыкой, а кому-то участвовать в акциях, мероприятиях, социальных программах. И то, и другое, и третье, по мнению участников ДиМОО, может осуществляться в рамках общественного объединения. При этом, тот факт, что на реальную деятельность («команда для проведения акций, мероприятий» и «объединение людей для решения собственных проблем»), в общей сложности указывает чуть больше 14% опрошенных, лишь подтверждает все вышесказанное. Это обстоятельство требует особого внимания органов, реализующих государственную молодежную политику. На протяжении нескольких последних лет, в рамках семинаров, конференций, конкурсов поддержки детских и молодежных общественных объединений, возникает вопрос о соответствии ДиМОО, действующих на территории региона, тем параметрам, которые изначально заложены в любом институте гражданского общества, к которым, безусловно, относятся исследуемые организации. Создается впечатление, что ДиМОО действуют скорее как дополнение к воспитательной системе школы или программе работы органов по делам молодежи конкретных муниципальных образований. Данное явление в условиях 5-10-летней давности, выглядевшее как необходимость, сегодня может быть оценено, как недостаток профессиональных умений у организаторов и руководителей детского и молодежного движения, как отсутствие у них необходимых навыков создания условий для развития самодеятельности подростков и молодежи.

Мониторинг молодежных общественных советов показал, что зачастую за полноценный орган выдается актив молодежи при Молодежном центре. Ранжирование предполагаемых видов деятельности молодежных общественных советов, приоритетной смысловой единицей выделило «участие в культурно-массовых мероприятиях, реализации молодежных программ и отдельных социально-значимых акций, проводимых на территории муниципального образования, то есть актив молодежи».

Дальнейшее совершенствование взаимодействия органов по делам молодежи и молодежных общественных объединений связано с решением конкретных задач:

– подготовка и переподготовка кадров для работы с общественными организациями и в них;

– ориентация общественных организаций, деятельность которых носит общественно значимый характер, на оформление статуса юридического лица;

– совершенствование нормативно-правовой базы в муниципальных образованиях, Областном уровне для создания условий развития молодежного и детского движения. Подчеркну, разработка и принятие Областной комплексной программы «Молодежь Костромской области» по развитию лидерских качеств, участию молодежи в деятельности общественных объединений, консультативно-совещательных структур, поддержки молодежных инициатив и талантливой молодежи позволит вывести этот процесс на принципиально новый системный уровень, предусмотренный Стратегией государственной молодежной политики.

В.А. Кудинов, О.В. Попова

ОБЪЕДИНЕНИЯ РОСИЙСКИХ СКАУТОВ ЗА РУБЕЖОМ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ВОЗРОЖДЕНИЕ СКАУТИНГА В РОССИИ

В различных странах действуют скаутские организации, состоящие из детей укоренившихся эмигрантов, выходцев из России и СССР. В разное время Национальная Организация русских скаутов (НОРС) и Организация Российских юных разведчиков (ОРЮР) являлись самыми крупными

© В.А. Кудинов, О.В. Попова, 2008

объединениями. Существовали и другие объединения с похожими, по сути, названиями. Но эти были самыми крупными, по крайней мере, в несколько сот человек. Остальные объединения включали в себя от нескольких человек, до нескольких десятков. При этом свою численность тщательно скрывали, преувеличивая масштабы охвата подростков и деятельности. Руководство обеих организаций желали быть монополистами влияния на возрождаемое движение на территории России. Распространять не только опыт работы, накопленный за границей, но и идеологическую основу своих уставов, трактовки Законов и разведческих (скаутских) программ.

История эмигрантских объединений русских скаутов тесно связана с соцально-экономическим и политическим положением в истории России.

С 1897 по 1916 гг. из России эмигрировало более 3 миллионов человек. А в ходе гражданской войны из России эмигрировало еще около 1,2 миллионов человек, в семьях которых были и дети, состоявшие ранее в скаутских (разведческих) организациях. Дети, родившиеся в 1904-1910 гг.

Выходцы из России расселились практически по всему миру: в Австралии, Аргентине, Бразилии, Китае, США, Турции, Франции, Югославии, Японии и др. Общаясь между собой, они сохраняли русскую культуру, традиции, обычаи, в воспитании и образовании детей. Так и сохранилось разведчество-русский скаутинг за рубежом. После взятия Крыма остатки белой армии бежали морем – в Турцию – это был наиболее короткий путь в эмиграцию и, вначале, именно в Турции скопилось наибольшее количество скаутов. Этим объясняется, что 6 июля 1920 г, именно в ее столице Константинополе было открыто Скаутское бюро под названием «Совет русских скаутов» в состав которого вошли генералы и офицеры Н. - Невадовский, С. Траилин, Я. Репнинский, А. Дехтерев, И. Клочко, О. Пантюхов.

11 ноября 1920 г. О. Пантюхов объявил о создании «Организации русских скаутов за границей» (ОРСзГ) с центром в Константинополе и под руководством старшего скаутмастера Я. Репнинского. Там же 22 марта 1921 г. состоялось собрание (съезд) скаутских лидеров.

Постепенно семьи, разъехались в другие страны в поисках лучшей доли, со временем они ассимилировались с коренной нацией. Но дети, считающие себя скаутами – разведчиками продолжали общаться, находить единомышленников. В некоторых странах они объединялись в один, в других странах в несколько самостоятельных отрядов, дружин. Но отказывались объединиться, хоть и на бумаге, в одну организацию с единым централизованным руководством, предпочитали быть автономными и самостоятельными, какими и были до этого отряды в России. Хотя это был не единственный фактор – русские эмигранты не жили автономно в чужих странах, а принимали подданство, становились гражданами страны пребывания. И дети, соответственно ходили учиться в школу страны пребывания, вступали в скаутские отряды коренной нации, носили соответствующую форму. Лишь иногда, как исключение, позволялось иметь какой-либо знак отличия, например, эмблему Георгия Победоносца. Организационно такие отряды, конечно же, не могли подчиняться О. Пантюхову.

Тем временем, О. Пантюхов, установил контакты с недавно созданным Международным бюро бойскаутов в Лондоне. И оно 30 августа 1922 г. приняло решение принять русских скаутов в свой состав в качестве представителей российского скаутинга в иностранных государствах, но с оговоркой, что как только ситуация в России изменится настолько, что станет возможным существование настоящего скаутинга, соответствующего международным законам, признание будет отменено [1, с. 38].

Возможно, что прецедент принятия в члены международной организации общественного объединения, действующего за пределами своей Родины, был создан из политических соображений [2, с. 38]. Казалось, что вот-вот рухнет Советский Союз. Между тем, этот прецедент повлек за собой определенные трудности для скаутских объединений страны пребывания. Часто эмигрантские политические объединения привлекали к своим политическим акциям детей, в том числе и скаутов. Национальные скаутские объединения, исповедуя принцип неполитичности своей деятельности, не могли этого терпеть, так как это дискредитировало скаутинг. Попробуй, отличи на

глаз во время демонстрации, кто идет с политическим плакатом в скаутской форме, скажем, французский скаут, или выходец из России? Этот вопрос даже дискутировался на V Международной конференции в Лондоне в августе 1929 г.

Власти стран не хотели, чтобы внутренняя политическая обстановка накалялась, из-за акций и других действий эмигрантов, в том числе и их детей, состоявших в скаутских объединениях.

В ноябре 1924 г. О.И. Пантюхов разработал и утвердил Устав Всероссийской национальной организации русских скаутов, которая вскоре получила аббревиатуру НОРС, она «…должна быть единой и национальной». К сожалению, эта цель была лишь провозглашена, добиться ее осуществления по выше указанным объективным причинам было невозможно. Ю.Кудряшов считает, правда без особых доказательств, фактов, документов, что дело обстояло иначе. «Эта установка соблюдалась на протяжении всей истории движения русских скаутов за рубежами России» [3, с. 235]. Вместе с тем, этот автор приводит свидетельства организаторов скаутинга, которые подтверждают нашу точку зрения. Член НТС, руководитель штаб квартиры скаутов в Белграде Борис Мартино писал: «К тридцатым годам положение организации было очень печальным. Фактически одной организации не было. Портреты Пантюхова в штаб-квартирах были, пожалуй, единственным связующим моментом. Программа, методика, терминология, внешние формы, даже текст Т.О. и законов были различными... Во главе отделов стояли, как на подбор, чуждые скаутизму, бесполезные люди, преимущественно бывшие генералы и полковники.... Центра не было» [3, с. 36].

Через 10 лет, в 1934 г. организация еще раз сменила название на «Национальную организацию русских скаутов - разведчиков» (НОРС-Р). Это уже было связано с деятельностью антисоветской организации «Народно-Трудового Союза российских солидаристов» (НТС), в составе которой НОРС-Р стала молодежной секцией. Это достаточно убедительно прописано в документах НТС, ее официальной истории. [4, с. 122-124]. (Устав НОРС-Р 1934 г. написал А. Шатерник, член НТС, который с 1933 г. возглавил Инструкторскую часть, представлявшую собой организационное и методическое объединение).

В письме председателю НТС В.М. Байдалакову летом 1938 г. О.И. Пантюхов писал: «Уверен вполне, что Вы одинакового со мной мнения о необходимости взаимной поддержки.<...> лет пять-шесть тому назад я горячо рекомендовал Союз (НТС) в своих обращениях и письмах к руководителям русских скаутов-разведчиков. Результатом было развитие работы Союза (НТС) на Дальнем Востоке, где очень многие из руководителей и старых разведчиков взялись за работу в Союзе и заняли руководящие роли. В других странах тоже. <...> Нам надо много работать, чтобы создать чисто русское движение молоде-жи, влив свое (но талантливое и веселое) в увлекательную систему скау-тизма».

В Европе за эту задачу взялись члены НТС Александр Шатерник, Ростислав Пелипец (1917-46), Борис Мартино (1917-62), Малик Мулич (1917-80), Сергей Тарасов (1917-82), Олег Поляков (1922-89), Ростислав Полчанинов (р. 1919) и другие. К 1938 г. они разработали систему курсов для руководителей, национальную символику и терминологию.

Во время второй мировой войны возглавляемая Б.Б. Мартино организация вела, под прикрытием Национальной организа-ции русской молодежи (НОРМ), – в которой «витязи» [5, с. 123] и «разведчики» в ряде стран слились, – полуподпольную работу в Югославии, Чехии, Польше, Болгарии, Венгрии и Германии. Одно время существовал даже отряд в Пскове.

После войны развернулась работа с юношеством в лагерях беженцев и «перемещенных лиц» в Германии. Вначале эта работа охватила около 1500 детей. Вскоре численность сократилась, по разным данным до 300-500 человек.

4-6 ноября 1945 г. под руководством Б. Мартино в Мюнхене собрались 25 человек из лагерей перемещенных лиц в Германии и провели съезд бывших скаутских лидеров, находившихся в Германии, на котором приняли новое название – «Организация Российских Юных Разведчиков» (ОРЮР). Фактически это означало создание новой организации, использующих скаутскую методику в воспитании подростков. Члены существовавшей Национальной Организации Русских Скаутов (НОРС) и Национальной Организации Русских Скаутов-Разведчиков (НОРС-Р) в других странах, не в Германии, даже и не слыхали о созыве съезда. А участники съезда даже не знали, где находится О. Пантюхов (он жил в Нью-Йорке), поэтому и не пытались связаться с ним. Но они присвоили себе весь исторический путь, объя-

вив, что являются продолжателями дела еще царскосельских скаутов с 1909 г.

Это вызвало возражение со стороны других эмигрантских скаутских групп, в частности со стороны французского отдела, а затем и других объединений НОРС-Р и французской же организации Национальной Организации Русских Разведчиков (НОРР) Богдановича. Но так как полковник Богданович сотрудничал с немецкими нацистами в годы 2 мировой войны, даже руководил всеми молодежными организациями, созданными нацистами в оккупированной Франции, к его мнению не прислушивались. А НОРС-Р и ОРЮР в последующем делали попытки к объединению и, тем самым, к «дележке» родословной.

В 1947-50 гг. открылись отделы ОРЮР в Марокко, США, Канаде, Австралии, Аргентине. К середине 1950-х гг. численность ОРЮР во всех странах устоялась на уровне около 500 человек (в 1948 г.- 433 человека в 13 группах) [3. С.251].

Подобные процессы объясняются одним - слабостью самих эмигрантских российских скаутских объединений, в содержании которых была сохранена организационная структура, при малочисленной членской базе. Когда О. Пантюхову стало известно о создании ОРЮР, он должен был решить для себя проблему – или признавать ОРЮР единственной организацией, представлявшей российских скаутов за рубежом, но в этом случае ему пришлось бы отказаться от НОРС-Р, или попытаться примирить эти две ветви. Он выбрал последнее, но методы примирения не были радикальными, не был проведен совместный съезд, или хотя бы обсуждение. Возможно вследствие того, что уже не существовало общей объединяющей идеи, идеологии, возможно из-за отсутствия средств. Пантюхов в 1946 г. согласился формально возглавить и ОРЮР и продолжал одновременно считаться руководителем НОРС – Р. Организации между собой не договорились и через 11 лет (в 1957 г) Пантюхов отказался от ОРЮР, объяснив это в письме руководителям НОРС-Р так:

«…Сообщая об отказе Б.Мартино заявить о недопустимости партийной политики в рамках ОРЮР и о недопустимости подрывной работы ОРЮР против НОРС-Р, я вынужден теперь отказаться от номинального возглавления ОРЮР. Мне не остается ничего другого, как заявить о том, что, не желая своим именем санкционировать всю деятельность руководителей ОРЮР, я отказываюсь от номинального возглавления этой организации и считаю наш НОРС-Р единственной русской скаутской-разведческой организацией, имеющей моральное право вести свое начало от 1909 г.». [3, с. 247]. Через 22 года, в 1979 г. ОРЮР объединилась с Национа-льной организацией русских скаутов (НОРС-Р). А еще через время, вновь «развелась».

Пантюхову не понравилось то, что ОРЮР явно сотрудничал и был на содержании у НТС, то есть, занимался политической работой.

В 1955 г. из 61 скаутмастера и скаутинструктора ОРЮР, – 39 человек, или 64%, были членами НТС. Однако в 1960-е гг. связь между НТС и ОРЮР заглохла. Руководство НТС, бросив все силы на политиче-ские контакты в России, утратило интерес к эмигрантским делам. Многие же родители, опасаясь закрытой работы НТС, старались держать своих детей от него подальше. Ряд скаутских руководителей все же продолжал состоять в НТС. Они и создали в 1989 г. в ОРЮР отдел «Лицом к России» (Г. Лукьянов, О. Поляков, Р. Полчанинов), который ле-том 1990 г. помог основать ОРЮ-Ровский отряд в России (п. Черноголовка).

14-15 ноября 1945 г. произошло еще одно событие, повлиявшее на эмигрантский российский скаутинг. Международный скаутский комитет принял решение об исключении организаций русских скаутов из Всемирного сообщества и запрещении впредь признания движений, находящихся за пределами своих государств. Профессор Ю.Кудряшов публикует этот документ, в котором говорится: «Комитет пришел к мнению, что, в отличие от того времени, когда Ассоциация получила признание, ныне условия изменились, и дальнейшее признание было бы неоправданным. Комитет в особенности желал бы избежать любых обстоятельств, которые могли бы в конечном итоге скомпрометировать возможную организацию скаутского движения в СССР, ибо оно могло бы затем стать членом Всемирного Скаутского Братства…» [3, с. 249]. В последующем, на конференциях 1953 и 1961 гг. было вновь подтверждено решение о полном разрыве отношений со скаутами в изгнании.

НОРС начал разработку тактики внедрения в скаутскую жизнь России. Но этим планам не суждено было сбыться, НОРС был слабо представлен в России. И отказался от этих планов в 1993 г. Это было связано как с объективными причинами, так и субъективными факторами – слабостью самой НОРС, которая не сумела выстроить

кадровую политику и осуществить поиск достойных представителей и преемников идей. Их материальная и методическая поддержка отрядов не могла сравниться с той, которую осуществлял ОРЮР в России, хотя амбиции и самомнение были, пожалуй, такими же, как и у ОРЮР. 3 мая 1993 г А.Г. Ручковский, который в НОРС занимал общественные должности старшего скаутмастера, начальника французского отдела и «представителя старшего русского скаута на Европу» написал в ВОСД и своим сторонникам в России «Пояснительную записку о деятельности НОРС в России». В ней он определил, что не ОРЮР, а «НОРС в эмиграции была единственным носителем российского скаутизма и единственным его представителем». При этом, нужно отдать должное А.Г. Ручковскому, он решил, и совершенно справедливо, пересмотреть роль и положение НОРС в связи с возрождением скаутинга в новой России. «При наличии в России скаутских формирований, заграничный НОРС более не может претендовать на монополию представительства российского скаутизма. «Национальная Организация Руских Скаутов» превратилась де-факто в «(Национальную) Организацию Русских Скаутов за рубежом». И эта организация не должна «создавать собственных формирований» в России. «Наличие в России эмигрантского скаутизма – нонсенс и абсурд; положение было бы другим, если у зарубежной организации были бы цели не связанные с целями скаутизма. Согласно вышеизложенному, мы утверждаем, что на территории Российской Федеративной республики не существует формирований НОРС».

В этом документе было высказано и отношение к ОРЮРу. «Как и в прошлом, НОРС отказывается от всяких контактов, кроме как неформальных, с представителями эмигрантскими, или русского происхождения данной группировки. …Но это не мешает иметь контакты с отрядами в России, зарегистрированными под названием ОРЮР. …Если ОРЮР действительно перестал заниматься партийно-политической деятельностью, то тем самым он как организация перестал быть самоцелью. И на родине и заграницей ОРЮР должен прекратить самостоятельное существование и слиться со скаутским движением под названием «скаут-разведчик». Вопросы о старшинствах второстепенны» [6, с. 11-112].

Таким образом, была обозначена позиция одной из эмигрантских скаутских организаций и степень ее влияния на возрождение и развитие скаутинга в России.

Иную позицию занимал ОРЮР. Численность ее состава была маленькой – все портреты ее членов могли поместиться на одной фотографии и представление об организации 1988 г. дает выпущенный ею альбом [7, с. 1-88]. Организация вместе со стареющими лидерами постепенно вымирала, отряды закрывались, этот перечень приведен в указанном выше альбоме. Но организационная структура сохранялась. Возглавляет организацию старший скаутмастер М. Данилевский, он же представляет и европейское представительство. А. Захарьин, бывший кадровый офицер США возглавляет восточно-американский отдел. Он то и проявляет энергию и усилия по возрождению в России ОРЮР. (В. Черных, состоявший в переписке с А. Захарьиным, считает, что ОРЮР насчитывал не более 300 человек.)

ВОСД заняла достаточно жесткую и последовательную позицию в отношении к ОРЮР, считая, что тот втянет зарождающийся скаутинг в России в политическую борьбу. А это в России вызывает сопротивление и может нанести ущерб развитию скаутинга в России и ВОСД. Люди не очень четко отличают подлинный скаутинг от организаций, использующих некоторые скаутские методы. Поэтому в письмах руководителя ВОСД Ж.Морейлльона [6, с. 66-68] в январе и мае 1991 г. высказаны предупреждения: «ОРЮР в течение многих лет была известна как молодежная секция НТС…, открыто антикоммунистической, политически активной русской организации….- ОРЮР, в отличие от НОРС, не устанавливал контакта с ВОСД. До тех пор, пока ОРЮР не дистанцируется четко от НТС и не станет однозначно следовать такому типу неполитического скаутинга, как он предписывается конституцией ВОСД, ОРЮР не может рассматриваться со стороны ВОСД как скаутинг. В силу этого, ВОСД не рекомендует «будущим скаутам» в России…идентифицировать себя с этой организацией. Любая связь с любой, какой бы то ни было политически ориентированной организацией, может только затруднить развитие скаутинга в СССР… Такая связь может также наложить отрицательный отпечаток на благоприятный образ скаутинга (в особенности после операции «Солидарность с детьми Чернобыля»), сложившийся у общественности и властей страны».

Было особо заявлено, что признаваться ска-

утскими будут только созданные на самостоятельной основе российские организации. «Процесс признания со стороны ВОСД скаутинга в России никаким образом не будет связан ни с НОРС, ни с ОРЮР, а будет зависеть от автономного развития подлинного скаутинга в этой стране».

Зная о яром антисоветизме НТС и ее составной части ОРЮР, Генеральный секретарь ВОСД Ж. Морейлльон 2 сентября 1991 г в специальном письме [6, с. 68] вновь предупреждал о необходимости "удержаться от прямых контактов… с ОРЮ-Ровскими группами". "Контакты скаутских групп с активной антикоммунистической ОРЮР тоже не рекомендуются, так как ОРЮР официально не разорвал дипломатические отношения с НТС и СБОНР….Мы просим "западные" группы скаутов, которые имели контакты с ОРЮР, объяснить это друзьям и открыть им глаза на то, как важно оставаться независимым от таких активных антикоммунистических групп как ОРЮР".

Эта принципиальная позиция сыграла свою позитивную роль даже в отношении с ОРЮР. 16 января 1993 г руководство ОРЮР пригласило к себе в штаб-квартиру в Нью Йорке одного из руководителей ВОСД Жана Кассиньо и заявило, что "ОРЮР разделяет положения Конституции ВОСД. ОРЮР уже не является политической организацией, не имеет связи с НТС. Старший скаутмастер издал приказы всем скаутским лидерам в России и других странах, указав, что политические мероприятия и декларации запрещаются в рамках, или от имени скаутских групп, принадлежащих к ОРЮР. "На основании этого ВОСД 12 февраля 1993 г. разослала письмо, в котором изложило свою изменившуюся позицию. "Ввиду вышеуказанных фактов мы считаем, что условия для открытия диалога с ОРЮР в настоящее время созданы." [6, с. 104]. И эта Организация Российских Юных Разведчиков продолжает успешно работать в России и до сегодняшнего дня, в первое десятилетие XX1 века..

Библиографический список

1. *П .Кроненберг.* Несломленные. – Ялта-Гурзуф, 2000. – С. 38.

2. П. Кроненберг считает, что принятие произошло «из гуманных соображений». – Указ.соч., С. 38.

3. *Кудряшов Ю.* Российское скаутское движение. – Архангельск, 1997. – С. 235.

4. НТС Мысль и дело 1930-2000. – М.: Посев, 2000 – С. 122–124.

5. Витязи – молодежная эмигрантская организация, созданная в 1920-е г. Н.Ф. Федоровым, вначале как ветвь Русского христианского студенческого движения, позднее как самостоятельное объединение, действовала в Аргентине, Австралии, Бельгии, Франции. Численный состав небольшой. См. НТС. Мысль и дело 1930-2000. – С. 123.

6. Возрождение скаутинга в России: Сборник документов Всемирной Организации Скаутского Движения о сотрудничестве и развитии движения скаутов в России 1989-2001 гг. Сост. А.В. - Ярмольчук. Отв. ред. В.А. Кудинов. – М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2004. – С. 111–112.

7. Организация Российских Юных Разведчиков. Дружина «Царское село» 1948-1988. – Нью Йорк, 1998. – 88 с.

У. Шнайдер

ИССЛЕДОВАНИЕ PISA В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОБЛЕМЫ МИГРАЦИИ

За искусственным словом PISA (программа международной оценки обучающихся) скрывается самое объемное до сих пор сравнительное исследование в народном образовании. С 2000 года тестируются школьники в возрасте 15 лет в целом в тридцати промышленных странах. При третьем исследовании, которое проводилось в 2006 году, участвовали уже 30 государств и 27 регионов-партнеров. Проект координирует Организация международного сотрудничества и развития (ОМСР). Каждые 3 года PISA измеряет результаты молодежи в сферах осмысления прочитанного, математики, естественных наук. Дополнительно измеряются охватывающие предметы компетенции саморегулируемой учебы и решения проблем, которые должны давать справку о том, насколько молодежь в состоянии применить полученные знания и навыки для решения повседневных задач и проблем. При оценивании учитывались данные о социальных условиях учебы и жизни

Тестовые задания не являются классными работами, они не проверяют «знание» в смысле познаний, которые можно опросить. По причине различных учебных планов и образовательных программ в соответствующих странах это было бы бессмысленно. Так, в Германии приблизительно 25% 15-летних в 10 классе; в Великобритании уже 66% в 11 классе. Речь идет скорее об ориентации в применении способности реалистических и креативных решений проблем. Вместо репродуцируемых обычных знаний следует выявить основные компетенции. «PISA измеряет компетенции, а не простое воспроизведение знаний в соответствии с учебным планом», – говорит Карин Циммер, руководитель рабочей группы PISA в ректорате образования ОМСР в Париже (цит. по Netzeitung.de, 29.11.2007). Форматы заданий были согласованы между научными учреждениями из нескольких европейских стран, чтобы обеспечить сопоставимость.

Результаты исследования

Оценка достижений школьников происходила в разных матрицах. С одной стороны, был составлен рейтинг компетенций стран, причем общее число всех полученных баллов суммировалось и распределялось по сравнительной схеме. В качестве средней величины (среднее число ОМСР) было установлено число 500, и соответствующие отклонения вниз и вверх группировались распределением между национальными результатами (все цитаты по ОМСР-PISA, Результаты школьников в международном сравнении, Online-версия: www.mpib-berlin.mpg.de/pisa, цит. как PISA 2000).

В первом исследовании (2000 г., компетенция чтения) Финляндия достигла абсолютного высшего места, тогда как Германия с 502 баллами чуть выше средней величины заняла лишь 18 место. И в последнем исследовании (2006) в области естественных наук Финляндия возглавила список. Германия же поднялась на 13 место. Как бы мало ни говорили такие цифры и места, становится ясно, когда в сравнении приводятся результаты других стран. Так, школьники в Киргизстане с 382 баллами заняли последнее место. Согласно оценке исследователей PISA, 30 баллов ученик набирает приблизительно за один учебный год. Это означает, что тем самым 15-летние финские школьники опережали бы своих одноклассников из Киргизии на 6 лет. Результат Росси с 479 баллами также находится ниже среднего ОМСР. В серединном восприятии исследования эти числа были все же по всем правилам поставлены абсолютно и объявлены признаком производительности соответствующей системы образования.

Германский координатор исследования PISA заявил по этому поводу в интервью в ноябре 2007 г.: «Я считаю такие распределения по мес-

© У. Шнайдер, 2008

там как имеющие подчиненное значение. В отчете ОМСР, содержащем 700 страниц, подобным распределениям по местам мы посвящаем 10 или 12 страниц. Это не является решающим в исследовании PISA. Решающим является то, что PISA показывает нам, где функционируют образовательные усилия, где удается достичь хороших достижений в области образования и пропорционального распределения шансов в образовании, и что она показывает области действия, как к этому приходят» (Радио Германии, 30.11.2007). И здесь для образования Германии возникает еще важная потребность, вызванная отставанием; так в первом исследовании стояло следующее замечание: «При понимании прочитанного германским школьникам прежде всего не хватает компетенций, которые требуются для рефлексирования и оценивания текстов. В математике германские школьники сильно ориентированы на арифметические навыки. Самостоятельным математическим аргументированием в международном сравнении овладевают лишь немногие. В естественных науках у них возникают особые трудности при построении естественнонаучного понимания и применения своих знаний» (PISA, 2000).

Второй круг проблем системы образования Германии четко показали три предыдущих исследования: «... разброс результатов: расстояние между верхними и нижними группами результатов в Германии особенно большой. Международное сравнение все же свидетельствует о том, что высокий общий результат может быть при сравнительно маленьких расстояниях между самыми лучшими и самыми слабыми» (PISA, 2000).

Это различие было измерено в форме шкалы компетенций. Из собранных результатов были образованы 5 или 6 шкал компетенций: крайне слабый и слабый уровень ученика, удовлетворительные и достаточные, хорошие и очень хорошие результаты. Юрген Баумерт из германской рабочей группы PISA сформулировал результат первого исследования таким образом: "Доля учащихся со слабыми и крайне слабыми навыками чтения с почти 23% для индустриальных государств необычайно высока» (цит. по www.wdr5.de/pisa/dossier03.html, Кельн 2002, в следующем досье wdr).

Это означает, что в исследовании компетенции чтения было отражено следующее. Хотя в Германии около 8% учащихся достигает наивысшей шкалы компетенции, все же одновременно 10% школьников не достигают даже первой шкалы компетенции. Эта группа, соединенная с первой группой шкалы компетенции, в исследовании ОМСР считается группой риска. Следующий результат исследования гласит: успех германских детей в школе сильнее, чем в других странах, зависит от социального положения и от того, какую школу окончили родители. Социальное продвижение с помощью образования и таланта нигде так не затруднено, как в ФРГ. «Связь социального происхождения и приобретения компетенций в Германии прослеживается особенно четко: ни в одной из 32 стран, где проводилось исследование PISA, формирование компетенции чтения между молодежью из более высоких и низких слоев (дети из далеких от образования семей или с фоном миграции) не является таким большим, как в Германии» (Дитер Смолка, Исследование PISA / Из политики и истории времени Б 41/2002, с. 7, в обработке результатов 2000 г.). В опубликованной оценке различий между средней компетенцией чтения 15-летних из семей верхней и нижней четвертей социальной структуры в Германии вырисовывается интервал в 110 баллов. Для сравнения – в России интервал составляет 70 баллов, а в Финляндии – только около 50 баллов.

К критике исследования PISA

Конечно, против представленных результатов – также и с научной точки зрения – можно сформулировать серьезные критические замечания. Так, исследователи критиковали, что постановка вопросов соответствовала англосаксонским методам обучения, так что некоторые страны с их системой образования четко понизили статус. В качестве примера среди прочего было представлено, что улучшение позиции Германии в рейтинге стран в 2006 году было достигнуто только из-за приспособления форматов заданий к формам обучения в Германии. Серьезные вопросы, конечно, можно задать и о представлении результатов, осуществление которого нужно рассматривать на совершенно разных уровнях. Так, выбор школ находился под ответственностью национальных подготовительных комиссий; в некоторых странах тест был интегрирован в систему экзаменационных отметок; другие страны, такие как Германия, исключили целые формы школ (вспомогательные школы /спецшколы). Также число испытуемых находилось в различном соотношении ко всем ученикам страны. И, наконец, частично напрашиваются в научном дискур-

се монопричинные выводы для отдельных сфер образования, которые были сформулированы в общественных дебатах.

Так, могут быть оправданы научные возражения исследователей и политиков, что исследование PISA все-таки указало на явные несоответствия, которые отличают систему образования Германии от систем других индустриальных государств. Причиной этого является, прежде всего, система раннего отбора в школьном образовании.

Германский координатор исследования PISA Адиреас Шлейхер сформулировал следующий результат: «Ни в одной другой стране мира мы не натолкнулись на такие непреодолимые преграды в образовании, как в Германии» (цит. по Досье wdr). А различия в результатах достижений между различными школьными системами бросаются в глаза.

В то время как «победители» PISA пытаются не потерять молодежь, обеспечивая и поощряя длительное совместное обучение в общих классах, в школьной системе Германии проблемные или слабоуспевающие ученики намного быстрее «подаются вниз», из гимназии в реальную школу, из реальной – в старшую ступень основной школы или во вспомогательные школы (спецшколы). Такое «понижение» приводит к тому, что хотя в высшей сфере достигаются хорошие данные в развитии компетенций, в общем все же возможности доступа к общеобразовательным услугам повышенного типа остаются ограниченными. То, что в результате молодыми людьми растрачиваются огромные потенциалы, – еще мягко сказано.

Спорный пункт результатов PISA – мигранты. Так, результаты PISA в «стране поэтов и мыслителей» вызвали значительные раздражения. В зависимости от политической платформы высказывавшихся результаты приветствовались или ставились под сомнение. При проведении оценки результатов исследования внутри Германии на широкой национальной основе (PISA исследование) такие федеральные земли, как Бавария и Баден-Вюртемберг отстранялись от обсуждения, так как их результаты находились намного выше среднего ОМСР, тогда как другие федеральные земли, такие как Бремен и Нижняя Саксония, вынуждены были показать явно более слабые результаты.

К тому же очень быстро раздавались обвинения. Премьер-министр Гессена Роланд Кох полагал, что гессенский результат отстал от результатов в других федеральных землях из-за большего количества детей-мигрантов. В прямом политическом обмене ударами политик левой партии Керемецли-Эркинер ответил, что в Гессене в правительстве ХДС нет разумной интеграционной политики, а есть отрицающая реальность практика.

Этот политический диспут указывает на то, что перед народным образованием Германии стоит задача равноправной интеграции детей с миграционным прошлым в систему образования. Осенью 2007 года федеральный президент Хорст Келер обозначил отсутствующее равенство шансов в германской системе образования как «непростительную несправедливость». Пренебрежение талантами из семей иммигрантов общество «в будущем почувствует ощутимо» (цит. по Spiegel-online, 4.12.2007).

Сравнение результатов Германии и государств с похожей иммиграционной ситуацией показывает, что здесь молодые люди, оба родителя которых родились не в Германии, вынуждены были показать особенно плохие результаты. При этом еще есть значительные градации между национальностями. В Германии и Австрии молодежь из турецкой / курдской языковой среды достигает характерно худших результатов по сравнению с другими группами мигрантов. То, что это не зависит от языка, показывают Норвегия и Швейцария, в системе народного образования которых разница между различными первоначальными языками маргинальна.

«В Германии не удается оказать содействие молодежи с миграционным фоном. В других странах дети мигрантов с увеличением срока пребывания в стране улучшают свои школьные успехи, в Германии же результаты обучения таких детей становятся все хуже», – отмечается в заявлении профсоюза работников образования о специальной оценке результатов PISA в аспекте миграции, которая была представлена 15 мая 2006 г. («Where Immigrant Students Succeed – a comparative Review of Performance and Engagement from PISA 2003» – «Где преуспели школьники из семей иммигрантов – сравнительный обзор выполнения и занятия PISA 2003 года», цитата по Online-версии: www.oecd.org/dataoecd/2/57/36665235.pdf, цит. как ОМСР).

Исходя из исследования 2003 года (компетенция в математике), были найдены следующие

ужасающие результаты:

В Германии результаты свыше 40% школьников-мигрантов второго поколения (рожденные в Германии дети мигрантов) не удовлетворяют требованиям второй ступени, с которой молодежь начинает основное образование. Тот, кто не достигает этой ступени, вероятно, будет сталкиваться со значительными сложностями относительно возможностей на рынке труда и способности полного участия в жизни общества, отмечается в материалах исследования PISA. Итак, это юноши и девушки, рожденные в стране и полностью прошедшие школьную систему. У этой молодежи в Германии и Бельгии следует зафиксировать печальный рекорд: интервал до среднего числа составляет более 70 баллов, а интервал группы без миграционного фона – 95 баллов, что соответствует разнице приблизительно от 2 до 3 школьных лет.

Все же особенность германских результатов в том, что среднее достижение той молодежи, которая сама была рождена в Германии, в сфере математики и компетенции чтения оказывается хуже, чем у молодежи первого поколения, т.е. у тех, кто иммигрировал лишь во время учебы в школе. Этот статистический результат дает понять два высказывания:

1. Несовершеннолетние мигранты первого поколения компетентны не больше или меньше, если они прибывают в страну, но у них прежде всего возникают языковые проблемы, которые им еще не позволяют достичь результатов детей без миграционного фона. Интенсивная языковая поддержка и поддержка содержательным аспектом в учебном материале были бы необходимым ответом на создавшуюся ситуацию.

2. Несовершеннолетние мигранты второго поколения, напротив, набрались на школьном поприще такого опыта, который не дает им ни перспективы, ни мотивации, так что отмечается значительный спад успеваемости.

Педагогическим ответом на это должна быть не столько языковая поддержка, сколько активные меры по содержательной и общественной интеграции, которые открывают этим молодым людям личную персональную перспективу, ради которой стоит поучиться. К таким выводам исследователи PISA не готовы. Представительница германской исследовательской группы PISA Петра Штанат высказалась в журнале «Шпигель»: «Конечно, тот факт, что школьники и школьницы, родившиеся и выросшие здесь, достигают таких слабых результатов, сам по себе является тревожным» (Spiegel-online, 06.12.2007, исследование PISA. Больше всего это затрагивает мигрантов). В завершение она добавила, что различия между мигрантом из первого и второго поколения можно объяснить национальной спецификой. У мигрантов первого поколения речь идет преимущественно о переселенцах из России, тогда как у второго поколения большей частью тестировали молодежь с турецкими корнями. Сравнение со Швейцарией и Австрией, которые имеют такую же миграционную ситуацию, что и Германия, позволяет все же исследованию PISA прийти к следующему выводу: «Переселившиеся из бывшей Югославии молодые люди и молодежь с турецким происхождением явно находят в Германии более неблагоприятные условия для развития компетенций, чем молодежь того же происхождения в Швейцарии и Австрии [...] Это указывает на то, что имеющийся потенциал молодежи с миграционным фоном в Германии еще недостаточно реализуется в компетенцию» (PISA, 2000).

Почему это так, исследователи PISA не хотят объяснять. Правда, они указывают на то, что молодые люди с миграционным фоном сверхпропорционально часто обучаются в основных школах и считают это «сомнительным положением» и что «обращение с гетерогенностью как в качестве, так и количестве приносит школьникам трудности» (PISA, 2000).

Спор о причинах неудачи

В исследовании по миграции четко указывается на связь между большим разрывом результатов и ранним отбором: «Конечно, сегрегация может возникнуть и из-за образовательно-политических мероприятий, которые детей слишком рано еще во время их школьной карьеры причисляют к определенным типам школ».

Петра Штанат оправдывается: «Мы уже знали ранее, что мигранты в образовательной системе оказываются в невыгодном положении. Но исследование PISA показало, что это обусловлено по большей части недостаточными знаниями немецкого языка. Сегодня много делается для того, чтобы улучшить языковую поддержку. Насколько действенны разные меры, все же необходимо еще исследовать. Кроме того, до PISA мы не подозревали, что невыгодное положение детей из прибывших и социально слабых семей в

Германии намного больше, чем в большинстве других государств» (Spiegel-online, 06.12.2007). Далее в исследовании по миграции отмечается, что «...различия в относительных уровнях успеваемости школьников с миграционным фоном не в полном объеме объясняется языком, на котором разговаривали дома. Фрау Штанат указывает на центральную проблему в языковой компетенции: «Кажется, что овладение немецким языком – решающий барьер: ученики с миграционным прошлым, которые хорошо знают немецкий язык, имеют почти равный шанс пойти в гимназию, что и ученики без миграционного прошлого. После перехода на вторую ступень все же границы успеваемости расходятся шире. Кроме того, школьники из семей иммигрантов часто посещают школы, в которых сходятся несколько невыгодных факторов, среди которых следует назвать в первую очередь то, что в них многие ученики имеют миграционный фон; здесь учатся дети из социально слабых семей и с незначительным уровнем знаний. В таких ситуациях усложняется оптимальная поддержка» (Spiegel-online, 06.12.2007).

Но и Петра Штанат должна была признаться, что школьники с миграционным прошлым при одинаковой компетенции чтения и с одинаковым социальным происхождением все еще имеют несколько меньший шанс получить рекомендацию в гимназию. В этом она не видела дискриминации и полагала, что учителя выступают против гимназии для ненадежных учеников, потому что они думают, что их родители не смогут в достаточной мере поддержать своих детей.

В основе незначительных шансов на образование она видит две причины: «Во-первых, переселенцы в Германии часто имеют более низкий уровень образования, чем переселенцы в других странах, таких как Канада или Австралия. Во-вторых, это зависит от того, что мы лишь недавно отреагировали на нашу ситуацию с переселенцами. Долгое время у нас в Германии не было целенаправленных интеграционных стратегий, например, в сфере языковой поддержки. Другие страны, такие как Канада, Австралия или Швеция, напротив, уже давно имеют программы систематической языковой поддержки, которые они развивали многие годы. В этой сфере у нас значительная потребность» (Spiegel-online, 06.12.2007).

Предложения профсоюза работников образования

Бесспорно высказывание фрау Штанат о том, что у Германии долгое время не было целенаправленных интеграционных стратегий. Политические критики также в этом аспекте упрекают правительства в длящейся многие годы неудачной интеграционной политике, которая позволяет расти пропасти между бедными и богатыми. На это обратил внимание и профсоюз работников образования (Мигранты отцепляются, заявления от 15.5.2006, цит. по www.gew.de/PISA_2003_und_Migration.html). Он критикует, что вместо того, чтобы понимать интеграцию как процесс на уровне глаз и взаимности, требуется безусловное приспособление к «немецкой лейткультуре». Для этого мигрантов криминализируют или делают «козлами отпущения», например, как в общественных дебатах о событиях в Берлинской школе Рютли (основная школа с высокой долей мигрантов, в которой были многочисленные насильственные эксцессы). Общее для таких дебатов состоит в том, что интеграция мигрантов рассматривается как обременение, частично даже как угроза. Еще не добилась общего успеха точка зрения, что опыт владения двумя культурами и многоязыковые компетенции мигрантов – это культурное сокровище, которое во время интернационализации и глобализации невозможно переоценить, критикует GEW.

Последовательно образовательно-политический ответ на создавшуюся ситуацию не может ограничиваться предложениями ранней языковой поддержки, так как тем самым именно детей с миграционным прошлым охватят не полностью. Свыше 50% трехлетних и все еще 15% шестилетних с рожденными за границей родителями не посещают детский сад. К тому же педагоги дошкольных учреждений не имеют достаточного образования, чтобы компетентно сопровождать языковую и межкультурную социализацию и образование и суметь стимулировать их.

Развитие и поддержка языка должны рассматриваться как постоянный процесс, содержание которого едва ли меняется с увеличением возраста, но который имеет центральное значение как часть межкультурного образования для интеграции и развития молодых людей.

Длительно и действенно обхождение молодежи с миграционным прошлым можно уменьшить только в интегративной школьной системе. Пока, впрочем, нет никакого желания касаться вопро-

са школьной структуры; остаются только массивные инвестиции в основные школы и спецшколы для слабоуспевающих (вспомогательные школы / спецшколы). Количество детей в классах необходимо значительно сократить, а число учреждений поддержки – увеличить. Такова позиция GEW.

Даже если не следовать всем оценкам GEW, все же следует признать, что исследование PISA обратило внимание на то, что германская система школьного образования приводит к сильной сегрегации между молодежью с различным социальным статусом и происхождением. Если подчеркивать, что образование представляет собой центральный фактор в обеспечении участия в жизни общества, то результаты исследования PISA показывают, что это участие для большой группы общества, а именно людей с миграционным прошлым, гарантировано лишь условно.

Это – не единственный образовательно-политический вызов в Германии – независимо от всех идеологических шор. Если и дальше не решать эту проблему, то создастся взрывчатое вещество, общественные последствия которого нельзя будет устранить только интенсивными языковыми курсами. Общественные ограничения повышают потенциалы насилия, способствуют возникновению параллельных обществ и другим обременениям демократического и солидарного сосуществования. К тому же это означает разбазаривание общественного богатства, так как не используются для общего блага знания и компетентность всех живущих в этой стране людей.

М.А. Фимина

РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Автором используется эффективная методика обучения и развития иноязычного делового общения в контексте речевых образовательных ситуаций. Технология взаимодействия лежит в основе предложенной модели. Результаты работы показали, что специально организованное обучение иноязычному деловому общению позволяет оказать продуктивное влияние на рост уровня развития иноязычного делового общения студентов.

Интеграция России в общеевропейское и мировое культурно-коммуникативное пространство, активизация делового сотрудничества между странами, социально-экономические преобразования, изменение роли людей в системе производственных и общественных отношений актуализируют потребность в специалистах, способных без посредников решать свои профессиональные проблемы на международном уровне. В этих условиях происходит смена приоритетов, становится возможным усиление роли образования, появляется новая модель студента – человека, обладающего высоким уровнем развития иноязычного делового общения.

Именно процесс иноязычного делового общения определяет способность человека ориентироваться в различных сферах социальной и профессиональной жизни, занимать активную позицию в бизнесе и достигать успеха. Значимость этого процесса повышается и в связи с переходом от традиционной к личностно ориентированной парадигме образования, когда обществу нужны активные, компетентные специалисты, способные самостоятельно принимать решения и готовые взять на себя ответственность за их осуществление, умеющие ставить цели и конструировать пути их достижения.

Теоретические основы процесса развития иноязычного делового общения определялись нами в соответствии с различными областями знаний, что позволило нам уточнить отдельные аспекты понятия «иноязычное деловое общение».

Исходным при определении педагогического смысла понятия «иноязычное деловое общение» явились:

© М.А. Фимина, 2008

– философские труды Г.С. Батищева, И.А. Ильяевой, М.С. Кагана, Ю.Д. Прилюка, В.М. Соковнина и других, которые деловое общение рассматривали как способ включения человека в партнерские, общественные, социальные, межличностные отношения, связанные с субъективизацией их посредством проявления свойств человека как субъекта деятельности, как личности и как индивидуальности;

– психологические исследования Б.Г. Ананьева, М.М. Бахтина, А.А. Бодалева, Л.С. Выготского, И.С. Кона, Б.Ф. Ломова, В.Н. Мясищева, Б.Д. - Парыгина, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна и др., в которых рассматривалось деловое общение – процесс взаимодействия людей, социальных групп, в котором происходит обмен информацией, опытом и результатами деятельности, при этом учитывают особенности собеседника, но интересы дела более значимы, чем возможные личностные расхождения;

– педагогические теории соотношения общения и деятельности (Г.Н. Андреева, М.С. Каган, А.Н. Ксенофонтова, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, Е.В. Руденский и др.), деловое общение рассматривалось как форма деятельности, содержанием которой являлось социально-ролевое взаимодействие, направленное на удовлетворение потребностей субъектов общения;

– теории соотношения общения и субъектного взаимодействия (В.И. Андреев, А.М. Баскаков, А.А. Бодалев, В.А. Кан-Калик, С.В. Кондратьева, Б.Ф. Ломов, Л.Я. Петровская, В.Г. Рындак и др.), которые понимали под деловом общением факт взаимодействия людей, в котором они приобретают не только деловые качества, но и качества субъектности, личности и индивидуальности, как степени «окультуривания» человека

Анализ научных работ показал, что в настоящее время проблема развития иноязычного делового общения характеризуется многоаспектностью, а также недостаточной разработкой системных исследовательских подходов, что является одной из причин недостаточной подготовки специалистов к будущей иноязычной коммуникации в сфере их деятельности.

Проблемы развития иноязычного делового общения специалиста в учреждениях различного типа и на производстве, описанные в научной литературе (Г.Н. Богин, А.А. Вербицкий, Л.Ш. - Гегечкори, Н.И. Гез, М.А. Давыдова, Б.К. Есипович, М.К. Кабардов, Г.А. Китайгородская, А.А. Леонтьев, Р.П. Мильруд, Л.Н. Румянцева, И.И. Халеева, Л.И. Харченкова и др.), также подтвердили тот факт, что гуманитарная подготовка выпускника в целом и языковая подготовка, в частности, не в полной мере отвечают потребностям общества и личности, не позволяют специалисту с необходимым качеством решать свои профессиональные задачи в иноязычной деловой среде.

Иноязычное деловое общение – это не статичная данность, а система взаимосвязанных компонентов: мотивационно-ценностного (система субъективно значимых ценностей), содержательного (система знаний сущности и особенностей иноязычного делового общения), операционального (речевые умения восприятия, выражения и воздействия) и рефлексивного (оценка результата выбора содержания и приемов для достижения цели иноязычного делового общения).

Качественная характеристика структурных компонентов позволяла выделить 3 уровня развития исследуемого вида общения: низкий, средний и высокий и организовать работу по развитию данного вида общения с учетом индивидуальных особенностей учащихся, их интересов, способностей. Центральным понятием в решении этого вопроса является понятие активизация учебной деятельности, под которой понимается целеустремленная деятельность преподавателя, направленная на разработку и использования такого содержания, методов и средств обучения, которые способствуют повышению интереса, активности, творческой самостоятельности студента в усвоении знаний, формировании умений и навыков, применении на практике.

На наш взгляд, одним из путей решения указанных факторов-проблем является такой подход к организации развития иноязычного делового общения, который предполагает использование речевой образовательной ситуации.

Педагогическая сущность и возможности применения речевых образовательных ситуаций исследовались А.Н. Ксенофонтовой, которая рассматривает речевую образовательную ситуацию как ключевой технологический элемент конструирования речевой деятельности, как ситуацию образовательного напряжения, которая возникает спонтанно, или организуется учителем, требующая своего разрешения через речевую деятельность всех ее участников.

Анализ возможностей речевых образователь-

ных ситуаций в учебном процессе как формы организации, позволил выделить следующую типологию речевых образовательных ситуаций, которую мы использовали в ходе опытно-экспериментальной деятельности.

1. Речевые образовательные ситуации восприятия - это система речевых образовательных ситуаций, направленная на осознание студентами потребности в иноязычном деловом общении и выработке мотивов.

2. Речевые образовательные ситуации выражения – это система ситуаций, которая способствует взаимодействию преподавателя и студента как равноправных партнеров в процессе иноязычного делового общения.

3. Речевые образовательные ситуации воздействия самые сложные по характеру деятельности, требующие индивидуального своеобразия, и высокого уровня речевых умений (умений убеждать, доказывать, возражать, отстаивать свою точку зрения) студентов.

Апробация теоретического исследования в учебно-воспитательном процессе помогла пропустить содержание через реальный процесс обучения, испытать и проверить его на разных этапах. Для точности исследования на констатирующем этапе опытно-экспериментального обучения были определены показатели, критерии и уровни развития иноязычного делового общения.

Обобщив и сгруппировав все выше изложенное, мы составили структурно-функциональную модель развития иноязычного делового общения, которая представляет собой систему, включающую цель, принципы, этапы, содержание, механизм реализации, педагогические условия и результат.

Реализация предлагаемой в исследовании структурно-функциональной модели, цель которой развитие иноязычного делового общения, осуществлялась на основе совокупности принципов: гуманизма, индивидуализации, сотрудничества, профессиональной направленности, целостности, включала три этапа развития:

– репродуктивный этап связан с активным восприятием чужой речи, включал в себя систему речевого воздействия преподавателя на учащихся, где студенты выступают в роли деятельного исполнителя, активно воспринимающего информацию;

– на продуктивном (поисково-исследовательском) этапе происходит усложнение роли значимости учащихся в процессе развития иноязычного делового общения, при этом студенты выступают инициаторами решений задач-ситуаций выражения, высказывая свою позицию, точку зрения;

– творческий этап – самостоятельная деятельность учащихся в процессе иноязычного делового общения.

Развитие иноязычного делового общения сопровождалось внедрением технологий взаимодействия и сотрудничества, что способствовало расширению творческого опыта и взаимопониманию, активизации познавательной деятельности и самостоятельности студентов, а также активному поиску рациональных путей решения ситуаций.

Основным педагогическим приемом развития иноязычного делового общения в опытно-экспериментальной деятельности выступали разноуровневые речевые образовательные ситуации.

Результат, уровень сформированности речевых умений, рассматривается как определенный этап развития иноязычного делового общения.

Эффективному развитию иноязычного делового общения студентов способствуют педагогические условия:

– осуществление поэтапности в организации исследуемого процесса;

– погружение в аутентичное пространство делового общения;

– осуществление взаимодействия участников процесса иноязычного делового общения.

В нашем исследовании мы рассматриваем условия как совокупность обстоятельств, способствующих развитию иноязычного делового общения учащихся в контексте речевых образовательных ситуаций.

Реализация первого педагогического условия, осуществление поэтапности в организации исследуемого процесса, предполагает такую организацию процессом делового общения, при которой последующий этап развития иноязычного делового общения, его цели, задачи, содержание, методы и приемы, являются логическим продолжением предыдущего. Такое построение процесса делового общения представляет систему, которая обеспечивает учащимся овладение сложными речевыми умения на основе простых.

Следующим педагогическим условием развития иноязычного делового общения является по-

гружение в аутентичное пространство делового общения.

Аутентичное пространство мы рассматриваем как пространство, которое состоит из определенных значений, ведущих понятий, системы символов, системы ценностей и норм, где происходит идентификация индивида как личности, как социального субъекта и как профессионала.

Реализация третьего педагогического условия, осуществление взаимодействия участников процесса иноязычного делового общения, предполагает творческий процесс, который предоставляет возможность преподавателю понять индивидуальность обучаемого, активизировать его познавательные способности, развить его эмоционально-ценностное восприятие действительности, а студенту утвердить свою индивидуальность, взаимопонимание, взаимовлияние партнеров.

При определении структуры занятий опирались на технологические этапы создания и развития речевой образовательной ситуации: на первых занятиях происходило обеспечение мотивации деятельности, постановка проблемы, затем организовывалось индивидуальное или коллективное её решение, демонстрация и обсуждение полученных результатов – развитие речевых умений; формулировались результаты, проводилась рефлексия и оценка деятельности.

1. На всех этапах исследовательской деятельности мы придерживались данной структуры занятий, которая способствовала последовательному изучению в соответствии с порядком, предложенным учебной программой, материала.

2. Учебные занятия по теме были построены таким образом, что происходило «погружение в речевую образовательную среду» студентов, в определённый вид деятельности. Образовательной доминантой выступала деятельность учащихся, а содержание материала являлось вторичным и вариативным.

3. Материал темы рассматривался сразу как единый логический блок, который затем прорабатывался на отдельных занятиях

4. Вопросы темы творчески перерабатывались и усваивались студентами постепенно, поэтапно, что позволило всем учащимся освоить базовое содержание на доступном для него уровне. В ходе занятий ученики выполняли и обсуждали творческие работы по изучаемым вопросам. Это позволило повысить уровень развития иноязычного делового общения обучаемых; расширить сферу их ориентированных контактов с окружающими людьми, носящих как долговременный, так и ситуативный характер; обеспечить дальнейшее содержательное насыщение знаний о иноязычном деловом общении.

5. Темы изучалась дифференцированно, студенты делились на постоянно меняющиеся подвижные группы. Мы выделяли группы по целям, склонностям, желаниям, уровню развития речевых умений. Все группы занимались одновременно, каждая – по своему плану, разрабатывая тему в своём аспекте. Организация групповой деятельности студентов в процессе развития иноязычного делового общения способствовало тому, что студенты в общении стали обращать особое внимание на личность партнера, понимать и принимать его индивидуальность, то есть на первое место в данном виде общении вышел партнер, его субъектная позиция, при этом неважно кого рассматривают в качестве делового партнера: преподавателя, студента или просто любого человека. Возникли качественно новые отношения между студентами в группе, они стали рассматриваться как деловое, партнерские. Значимыми стали ценностно-личностные связи партнеров, ведущие за собой понимание приоритетности другого, его ценности и значимости, что способствовало взаимообогащению друг друга, способствовало проявлению их творческой активности без ущерба другому и обеспечивало временное и пространственное расширение взаимных связей, «полей» иноязычного общения, взаимную реализацию студентов.

6. Периодически проводились коллективные уроки, где группы обменивались полученными результатами, обсуждали возникшие проблемы, корректировали дальнейшую работу. Для обозначения общих «связок» в работе применялась работа, когда выступал не в роли координатора, равного партнера, а в роли организатора тех или иных действий. Это способствовало использованию линии «студент-преподаватель», которая наиболее полно соответствует понятию эффективного делового общения как истинно педагогического взаимодействия, так как: в нем находит свое выражение приоритет взаимно личностно-ориентированных связей, подлинного партнерства над операциональными и функционально-ролевыми связями. Организуемые в опосредованных контактах связи, во взаимоотношениях педагога и

студента присутствует наряду с нормативным, личностно-ориентированным и деловое общение, обеспечивающее выход на личностные связи и отношения; педагог оказывает обучаемому профессионально-квалифицированно-корректирующую помощь в развитии иноязычного делового общения; осуществляется контакт между педагогом и студентом не только в пространстве колледжа, но и в широкой социальной среде. Иными словами, данные субъекты процесса обучения представляют реальную общность со сложившейся системой педагогически-регулируемых отношений, при которой развитие иноязычного делового общения имеет единую смысловую и целевую направленность;

7. Учащиеся группами и (или) индивидуально выбирали творческие задания по общей теме, над которыми работали по индивидуальным программам как в колледже, так и вне учебного учреждения (дома, библиотеке). Результаты проведенной нами экспериментальной работы показали, что специально организованное обучение иноязычному деловому общению позволяет оказать позитивное и во многом продуктивное влияние на рост уровня развития иноязычного делового общения студентов. В целом практическое исследование помогло реально увидеть процесс развития иноязычного делового общения в действии, показало, что развитие делового обще-ния на иностранном языке напрямую зависит от специально подобранного комплекса методического обеспечения, содержательной наполняемости образовательного процесса.

Подводя общий итог нашей работы, можно констатировать следующее:

– в результате эксперимента, сопровождающегося целенаправленной деятельностью по развитию иноязычного делового общения студентов, удалось изменить первоначальную картину, то есть повысить уровень развития иноязычного делового общения обучаемых;

– появилась четкая тенденция к постоянному «наращиванию» знаний о деловом общении, увеличению потребности в получении таких знаний, осознанности необходимости знаний о деловом общении, взятых из разных научных областей и языков;

– в своей совокупности полученные в ходе формирующего эксперимента данные позволили при осмыслении результатов эксперимента подтвердить правильность выбора нами критериев результативности развития иноязычного делового общения и показателей, обеспечивающих рост уровня иноязычного делового общения студентов, и их тесную взаимосвязь, которая и обусловила динамику результативности используемой нами модели организации обучения общению;

– в процессе развития иноязычного делового общения у студентов появилась формирующая тенденция к осознанию приоритетов в деловом общении, в свете которой происходит понимание иноязычного общения не только как удовлетворения собственных потребностей, а как источнику профессионально-личностного роста всех субъектов процесса делового общения.

Следовательно, обучение в ходе формирующего эксперимента сделало возможным сокращение разрыва в результатах обучения всех студентов, вызвав к жизни потенциальные возможности и способности студентов в плане овладения речевыми умениями в процессе развития иноязычного делового общения.

Анализ полученных результатов опытно-экспериментальной работы позволяет сделать вывод о правильности выбранного нами пути и необходимости продолжения работы в данном направлении, о том, что программа нашей деятельности была целесообразна, необходима и результативна. Положительные показатели продемонстрировали эффективность созданной нами системы развития иноязычного делового общения.

Полученные результаты являются значимыми, так как в современных условиях демократизации и гуманизации учебно-воспитательного процесса, организация обучения иноязычному деловому общению является приоритетным видом деятельности, значительно повышающим общий уровень речевых умений учащихся, что находит свое непосредственное влияние на их профессионально-личностный рост.

Библиографический список

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. – М.: Наука, 2000. – 351 с.

2. *Андреев В.И.* Деловая риторика. Практический курс для творческого саморазвития делового общения, полемического и ораторского мастерства. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1993. – 250 с.

3. *Андреева Г.М.* Социальная психология. – М., 2001. – 378 с.

4. *Батищев Г.С.* Единство деятельности и общения // Принципы материалистической диалектики как теории познания. – М.: Наука, 1984. – С. 194–210.

5. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.

6. *Бодалев А.А.* Проецирование и взаимодействие в общении // Педагогика. – 1994. – № 1. – С. 11–14.

7. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.

8. *Давыдов В.В.* К пониманию развивающего обучения // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 15–32.

9. *Каган М.С.* Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 315 с.

10. *Кан-Калик В.А.* Грамматика общения. – М., 1995. – 121 с.

11. *Китайгородская Г.А.* Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. – М.: Рус. яз., 1992. – 254 с.

12. *Ксенофонтова А.Н.* Педагогическое конструирование речевой деятельности: учеб. пособие. – Оренбург: Изд-во ОГУ, 2001. – 185 с.

13. *Ксенофонтова А.Н.* Проблемы речевой деятельности в речевом процессе: Учеб. пособие к спецкурсу. – Оренбург: Изд-во ОГПИ, 1995. – 100 с.

14. *Ксенофонтова А.Н.* Речевая деятельность в процессе обучения // Сов. педагогика. – 1986. – № 4. – С. 52–54.

15. *Кузин Ф.А.* Культура делового общения. – М.: Ось-89, 1996. – 240 с.

16. *Леонтьев А.А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. – М.-Воронеж, 2001. – 378 с.

17. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

18. *Ломов Б.Ф.* Проблемы общения в психологии. – М.: Наука, 1981. – С. 3–23.

19. *Мильруд Р.П.* Обучение школьников речевому взаимодействию на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 6. – С. 23–28.

20. *Прилюк Ю.Д.* Общественные отношения и социальное общение // Общественные отношения (социально-философский анализ). – Киев, 1991. – С. 36.

21. *Руденский Е.В.* Социальная психология: курс лекций. – М, 1997. – 224 с.

22. *Рындак В.Г.* Методологические основы образования: Учебное пособие к спецкурсу. – Оренбург: Изд. центр ОГАУ, 2000. – 192 с.

23. *Халеева И.И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М., 1989. – 198 с.

О.Б. Скрябина

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ОСНОВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Подготовка специалистов по социальной работе в системе высшего образования Российской Федерации ориентирована не только на приобретение профессиональных знаний, умений и навыков, но и на воспитание профессионально значимых качеств личности будущего специалиста. Одним из них является толерантность. Она актуализируется во всех сферах профессиональной деятельности специалиста: взаимодействии с различными категориями клиентов, коллегами, специалистами других социальных служб и организаций.

Проблему толерантности сегодня можно назвать одной из наиболее популярных в науке. Понятие *толерантность* происходит от латинского глагола tolerance, который означает переносить, выдерживать, терпеть. В различных европейских языках оно имеет разный лингвистический оттенок. Например, в английском языке оно употребляется в качестве существительного "терпимость" и в качестве глагола "терпеть". Причем вызывают интерес случаи применения этого глагола в речи. В этом языке данный глагол употребляется только тогда, когда он является синонимом "допускать" (другие точки зрения, мнения, позиции и т.п.). Он не употребляется в случаях, связанных с испытанием чего-либо (например, боли), безропотным подчинением чему-либо

© О.Б. Скрябина, 2008

(терпеть оскорбления). В немецком языке глагол "терпеть" и существительное "терпимость" – это слова разного происхождения. Причем понятие *терпимость* в этом языке употребляется только по отношению к человеку. В русском языке аналогом слова *толерантность* является существительное *терпимость*, которое означает умение человека без вражды, миролюбиво относиться к чужому мнению, характеру и т.п. В этом значении оно уже давно признано в различных науках.

Если попытаться составить библиографию работ, вышедших в последние три десятилетия, в названии которых фигурировало бы слово «толерантность» (терпимость), то можно сделать поспешный вывод о том, что эта проблема наконец-то получила заслуженное внимание, и всесторонний анализ ее состоялся. Однако, если первое предположение в общем соответствует действительности, то второе далеко не так верно. Для большинства авторов, чьи мнения значительно отличаются друг от друга, характерен общий подход к проблеме толерантности – публицистический по форме и социально-политический по содержанию.

Научно-исследовательские работы начала XXI века становятся, с одной стороны, более наукообразными, изучая широкий спектр проявлений толерантности и обосновывая феноменологические и методологические подходы к изучению этого явления, с другой стороны, их авторы остро ставят прикладные, технологические вопросы воспитания у взрослых людей (особенно у специалистов образовательной и социальной сфер) и детей толерантного мышления, научения их толерантным способам взаимодействия и т.п. Большой вклад в изучение проблемы толерантности вносят: философы (В.В. Шалин, М.Ю. Филиппов, М.Б. Хомяков, Н.В. Круглова, Е.В. Магомедова, Р.Р. Валитова, В.А. Лекторский), историки (В.Е. - Козлов), психологи (А.Г. Асмолов, Н.В. Мольденгауэр, С.Н. Толстикова, Ф.М. Малхозова, Е.Г. Луковицкая, Е.Г. Виноградова), педагоги (Н.П. Едыгова, З.Ф. Мубинова, П.Ф. Комогоров, И.В. Крутова, Д.В. Зиновьев, П.В. Степанов) и другие.

В обобщенном виде исследование проблемы толерантности можно представить в виде трех основных вопросов, по которым ведутся дебаты. Во-первых, почему именно толерантность? Зачем она нужна человечеству? Каковы причины ее сегодняшней популярности? Здесь авторы касаются проблем насилия, фанатизма, дискриминации и в целом права личности на уважение и свободу. Во-вторых, что есть толерантность? Речь идет об определении понятия «толерантность», его соотнесении с такими понятиями, как «автономия личности», «индифферентность», «релятивизм», «истина». В-третьих, вопрос о границах толерантности, о тех пределах, вне которых она превращается в свою противоположность и становится опасной.

В последнее десятилетие в научном сознании наметилось изменение в понимании этого явления. Первоначально толерантность воспринимали как терпимое отношение к человеку или явлению, то есть как пассивное, часто индифферентное признание того факта, что кто-то другой, непонятный, неприемлемый находится рядом и с его существованием необходимо смириться. Но фундаментальные и прикладные междисциплинарные исследования последних лет доказали несостоятельность подобного подхода. Они позволили выявить истинную сущность толерантности как социального явления. Толерантность предполагает готовность человека жить в многообразном, быстро меняющемся мире, принимать других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия. В первую очередь, она предполагает взаимность и активную позицию всех заинтересованных сторон. Поэтому толерантность называют важным компонентом жизненной позиции сформировавшейся, зрелой личности, имеющей свои ценности и интересы и одновременно с уважением относящейся к позициям, интересам и ценностям других.

Одним из актуальных в последнее время направлений социальной работы становится межкультурная социальная работа. Она представляет собой весь спектр услуг по социальной поддержке клиентов – представителей иной по отношению к доминирующей в данном регионе культуры. Это, в первую очередь, семьи вынужденных мигрантов и беженцев, оказавшиеся на новой для них территории в трудной жизненной ситуации; иностранные граждане, прибывшие на территорию Российской Федерации для получения образования или лечения и нуждающиеся в социальной поддержке; трудовые мигранты легально и нелегально находящиеся на территории страны и другие категории клиентов.

Межкультурная социальная работа является сложным направлением деятельности специалистов. Она требует понимания не только особен-

ностей собственной культуры, но и знания основ иной культуры, представителем которой является клиент. Кроме этого специалисту необходимо владеть знаниями в области межкультурной коммуникации и широким кругом коммуникативных умений, позволяющих эффективно осуществлять социальную поддержку клиента. Но наличие вышеперечисленных знаний и умений, по мнению многих ученых, не гарантирует качественного межкультурного диалога. Для этого необходимо формирование у специалиста толерантности на двух уровнях:

1) психологическом – как внутренняя установка и отношение личности;

2) конативном – как действие или осуществляемая через закон и традицию общественная норма.

Как установка толерантность должна носить характер добровольного индивидуального выбора: она не навязывается, а приобретается через воспитание, информацию и личный жизненный опыт. Как действие – это активная позиция самоограничения и намеренного невмешательства, это добровольное согласие на взаимную терпимость разных, противостоящих в несогласии субъектов.

Важной проблемой в науке является обоснование целостной системы формирования толерантности у специалистов по социальной работе в системе высшего образования. В науке разрабатывается несколько стратегических направлений формирования толерантности: когнитивное (понимание необходимости толерантных действий через изучение многовариантных проявлений интолерантности и насилия); мотивационное (формирование толерантных установок и готовности к терпимому восприятию других людей); коммуникативное (научение совокупности коммуникативных умений и навыков осуществления толерантной коммуникации, подкрепленное эмоциональным регулированием процесса). На практике эти подходы часто смешиваются, но, несомненно, один из них является ведущим.

Формирование толерантности у будущих специалистов по социальной работе является не только желательным, но и необходимым направлением их профессиональной подготовки и личностного становления в вузе. Оно может осуществляться двумя взаимосвязанными путями: когнитивным и инструментальным. Когнитивный путь предполагает усвоение следующей информации: глобальные проблемы выживания цивилизации, бесперспективности войн и деструктивных конфликтов; имеющийся опыт толерантного взаимодействия народов, религий, конкретных исторических деятелей и современников; результативность толерантного взаимодействия для субъекта в достижении его жизненных планов; уровень развитости собственной способности к толерантному поведению и его соотношение с уровнем развития способности у сверстников и старших из ближайшего окружения; возможности и пути развития собственной толерантности.

Инструментальный путь связан с актуализацией некоторых способностей и формированием группы умений: умения безусловно принимать индивидуальность другого, не стараясь переделать, перевоспитать партнера; отсутствие агрессивности, консерватизма и категоричности в суждениях и оценках людей; умение приспосабливаться к характерам, привычкам, физическим и психическим особенностям партнера; умение находить общий язык с разными людьми (отсутствие речевого шаблона); способность к эмпатии; способность к самоанализу, рефлексии собственной деятельности, самопознанию и самовоспитанию; умение организовывать конструктивную коммуникацию-диалог; конгруэнтность вербальной и невербальной речи; способность оставаться самим собой во взаимодействии с людьми.

На основании этого содержания были разработаны программы спецкурса «Развитие толерантности у специалиста по социальной работе» и спецсеминара «Основы толерантной коммуникации в социальной сфере» для студентов 4 и 5 курсов специальности «Социальная работа» КГУ им. Н.А. Некрасова. При разработке спецкурса мы исходили из основных идей коммуникативного подхода, используя в качестве тактических когнитивное и мотивационное направления.

Содержание спецкурса рассчитано на углубление и расширение знаний, практических умений и навыков студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа», а также на завершение формирования у них мативационно-ценностного отношения к выбранной профессии. Спецкурс конкретизирует и опирается на широкий круг ранее изученного материала в блоке дисциплин общепрофессионального цикла. Он призван не только теоретически обогатить студентов, но и усовершенствовать их профессио-

нальные умения и навыки.

Объем спецкурса рассчитан на 32 часа учебного времени. Учитывая его комплексный характер, предлагается вести синтетические теоретико-прикладные занятия (по сути сочетающие элементы лекционных и практических). В процессе изучения содержания спецкурса студенты могут использовать нормативно-правовые документы, монографические и периодические издания, справочные материалы.

Изучение спецкурса завершается экзаменом, программа которого предусматривает проверку не только усвоенных знаний, но и сформированность практических умений и навыков по организации специалистом по социальной работе толерантной коммуникации с клиентом. Экзамен может быть организован в двух формах: традиционной (вопрос-ответ) и креативной (разработка и защита программы развития толерантности у одной из категорий клиентов специалистов по социальной работе). Выбор студентом той или иной формы экзамена уже показывает степень усвояемости материала и степень готовности проявить толерантные знания, умения и навыки в профессиональной деятельности.

Особую роль в формировании готовности студента к толерантному взаимодействию с клиентом играет его научная деятельность. Сегодня на кафедре социальной работы Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова студенты в рамках курсовых и квалификационных работ осуществляют научный поиск в нескольких направлениях: «Социальное консультирование мигрантов с учетом аспектов межкультурного взаимодействия», «Организация взаимодействия мигрантов и коренного населения в рамках социальной работы по месту жительства», «Развитие толерантности студентов – будущих специалистов по социальной работе в рамках внеаудиторной деятельности», «Социально-педагогические аспекты развития толерантности в многонациональном классе», «Программирование деятельности загородных детских оздоровительных центров по организации межкультурной коммуникации», «Моделирование комплексного Центра оказания социальной помощи и поддержки мигрантам в период адаптации и интеграции».

Таким образом, толерантность является профессионально значимым качеством специалиста по социальной работе, ее формирование становится основой подготовки специалиста к межкультурной социальной работе. Но сегодня, к сожалению, невозможно констатировать концептуальную, теоретическую и методическую целостность педагогического управления данным процессом. Разработки в данном направлении являются перспективной динамической составляющей становления системы профессиональной подготовки студентов в целом.

А.А. Павильч

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ РАЗЛИЧИЙ В ПОЭТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В создании целостного образа определенного народа и его культуры значительная роль принадлежит художественному дискурсу как текстовому единству, способному поэтически воссоздать этнокультурную действительность, выявить ее ценностные доминанты, коммуникативные характеристики представителей культурной общности, принципы взаимодействия человека с окружающей средой, особенности восприятия времени и пространства, психологическое, конфессиональное и символическое измерения культуры

Осваивая пространство культуры, человеку постоянно и неизбежно приходится ощущать контраст между привычным и незнакомым, разграничивать *свое* и *чужое*, которые нередко воспринимаются на уровне бинарных оппозиций – прямо противоположных ментальных конструкций,

© А.А. Павильч, 2008

замкнутых и взаимоотрицающих миров. К существенным основаниям, обусловливающим дифференциацию *своего* и *чужого* как категорий, составляющих концептуальную основу межкультурных различий, относятся такие многочисленные факторы, как территориально-региональный, расовый, этнонациональный, конфессиональный, демографический, идейно-мировоззренческий.

В архаическом обществе привычное человеку социальное окружение воспринималось как освоенное им пространство, а все находящееся вне его отождествлялось с чужим и небезопасным миром. Уже в сюжетах наскальной живописи первобытных времен получили отражение фрагменты межплеменных столкновений, свидетельствующие о коммуникативных проблемах, обусловленных несовпадением интересов *своих* и *чужих*.

Библейское дерево познания добра и зла символизирует запредельную зону имманентного пространства, скрывающую метафизическую тайну, попытка постижения которой обернется для человека коммуникативной неудачей в его творческом освоении действительности. Библия поэтически отражает бинарное членение пространства на *своих* и *чужих*, первые из которых принадлежат к избранному Богом народу и следуют его монотеистическим требованиям, а другие представляют мир язычников. Но в то же время эти разные культурные измерения не являются абсолютно изолированными, они постоянно перемежаются и активно взаимодействуют. Ветхий Завет свидетельствует, что праведный Авраам, пришедший по велению Господа из Харрана в землю Ханаанскую, обязал своего раба найти в жены сыну Исааку девушку не из местных, а на его родине в Месопотамии. Моисей получил воспитание в лоне чужой египетской культуры, но при этом сохранил свою еврейскую идентичность. Иудеи отказываются поклоняться золотому истукану, которого повелел изготовить вавилонский царь Навуходоносор. Одаренные еврейские мальчики, отобранные Навуходоносором в плененном им Иерусалиме для обучения языку и халдейской мудрости, решили не оскверняться царскими яствами и попросили, чтобы им давали только овощи и воду. Точно так же легендарная Юдифь, находясь в лагере ассирийцев, пожелала питаться только тем, что принесла с собой ее служанка.

В законах, полученных иудеями от Бога, акцентируется внимание на требовании уважения к чужеземцам, что в свою очередь обусловливает соответствующую конфессиональную коннотацию коммуникативных моделей поведения:

Любите и вы пришельца; ибо сами были пришельцами в земле Египетской. Второзаконие, 10:19; *Пришельца не притесняй, и не угнетай его; ибо вы сами были пришельцами в земле Египетской.* Исход, 22:21; *Пришельца не обижай: вы знаете душу пришельца, потому что сами были пришельцами в земле Египетской.* Исход, 23:9.

В мифологических реконструкциях уже можно обнаружить попытку поэтической интерпретации межкультурного диалога Востока и Запада как двух самодостаточных типов культуры. Начало этого диалога античные мыслители относили к полуисторическим временам и первые проявления напряжения между Европой и Азией связывали с похищением Елены Спартанской Парисом " сыном Троянского царя Приама [4, с. 198]. В древнегреческом обществе эллины, отличавшиеся образованностью и высоким уровнем цивилизации, тем самым противопоставляли себя другим – полудиким, малокультурным племенам, называя их варварами (гр. *barbaros* – чужеземец).

Памятники средневековой письменности содержат колоритную палитру наблюдений, касающихся этнокультурных особенностей и межкультурных различий многих народов средневековой Европы. Например, во французском героическом эпосе "Песнь о Роланде" нашли отражение черты религиозного дискурса, что заметно в восприятии франками-христианами мусульманской культуры, осмыслении несоответствий и противоречий между духовными идеалами и ценностными предпочтениями разных религий. Упоминающиеся в тексте многочисленные народы империи Карла Великого (бургунды, баварцы, бретонцы, французы, нормандцы, саксонцы, алеманы и др.) символизируют сплоченность и коллективизм явно идеализируемого христианского государства [7, с. 723-729].

В стихотворной повести "Бедный Генрих" швабского миннезингера XII в. Гартмана фон Ауэ присутствует пример автоэтностереотипа, который характеризует древнейшую народность швабов и выражается в собственном мнении представителей этой этнической группы о себе:

Был Генрих верности алмаз,
Зерцало чистой радости,
Венец беспечной младости,
Корона скромности святой
В соединенье с добротой,
Щит и опора слабым
Недаром был он швабом! [14, с. 582].

Как видно, эти лаконичные строки содержат суждение о швабах, где явно преобладает положительная оценка их темперамента и нравов.

В "Повести временных лет" дана общая характеристика образа жизни, религиозных верований, традиций, обычаев и законов, норм семейных и брачных отношений разных восточнославянских племенных союзов, которые легли в основу этногенеза будущих братских народов. Поляне предстают как покорные, тихие, скромные, а древлянам приписываются дикие, безнравственные обычаи. Летописец свидетельствует о сходстве жизнедеятельности радимичей, кривичей, вятичей, северян, которые тоже не отличались высоким уровнем духовной жизни [11, с. 15].

Во многих произведениях древнерусской религиозной письменности, наряду с обоснованием догматических и культовых преимуществ православия и обличением других религий, подчеркивалась необходимость проявления милости и уважения ко всем иноверцам.

В памятнике древнерусской литературы XV в. "Хождения за три моря", в основу которого положено путешествие Афанасия Никитина в Индию, значительное место занимает отражение внутренних переживаний и чувств православного христианина в окружении иноверцев. Пребывая среди мусульман и индусов, путешественник все время ощущал формальную аналогию между русской православной традицией и религиями, с которыми он сталкивался, несмотря на все их существенные догматические различия. Между внутренним религиозным миром странника и окружающей его нехристианской стихией постоянно ощущается прямая противоположность. Серьезная проблема, с которой сталкивается русский путешественник в инокультурном окружении, связана с сохранением религиозной чистоты во время длительного пребывания в пространстве чужой культуры. Герой хождения искренне признается в том, что, "забыв точные сроки православных постов, иногда постился вместе с мусульманами и по-мусульмански и что при этом молился богу о том, чтобы это не зачлось ему как измена вере" [13, с. 508].

Содержание хождения указывает, что наиболее остро ощущалось духовное одиночество героя во время наступления христианских праздников, которые путешественнику приходилось встречать среди иноверцев вдали от родины. Тогда он начинает плакать, сокрушаться, тосковать по христианской обстановке, обращается с молитвой к истинному, христианскому богу. Существенную функцию в символизации состояния культурного шока путешественника в "Хождении за три моря" выполняют внесенные в текст арабские, персидские, тюркские фразы, значительную часть которых составляют молитвы, служащие в качестве поэтических средств "для создания и повышения общего впечатления чуждости и экзотичности описываемой обстановки" [13, с. 507].

В "Хождениии" содержится описание особенностей коммуникативного поведения, этикета, ритуально-обрядовой жизни, предрассудков, пищевых запретов и ограничений, обусловленных разными религиозными представлениями и нормативными установками. Например, автор заметил, что индийцы мало едят, совсем не пьют вина и ограничены в употреблении мяса, питаются преимущественно рисом и продуктами растительного происхождения, считают прием пищи священным ритуалом, поэтому предпочитают совершать его уединенно; тела умерших сжигают, а пепел развеивают по воде [13].

Таким образом, попав в среду чужой культуры, путешественнику приходилось пребывать в атмосфере психического напряжения и дискомфорта. Невольно вспоминаются слова Г. Гессе, который писал: "настоящим страданием, адом человеческая жизнь становится только там, где пересекаются две эпохи, две культуры и две религии. Если бы человеку античности пришлось жить в средневековье, он бы, бедняга, в нем задохнулся, как задохнулся бы дикарь в нашей цивилизации!" [6, с. 454].

Благодаря соответствующему жанровому решению Шарль Монтескье в романе "Персидские письма" отразил типичные особенности восприятия европейской культуры представителями мусульманского мира. Находящиеся в Европе персы в письмах на родину рассказывают о непривычных им нравах, обычаях, ценностных предпочтениях и суетливых ритмах жизни европейцев, делятся впечатлениями о ценностном измерении чужой им культуры.

Персы поражены чрезмерной свободой, несдержанностью европейских женщин, их "неутомимым желанием нравиться". Все это они называют "пятнами на их добродетели и оскорблениями для их мужей", а также "грубым бесстыдством, к которому невозможно привыкнуть", в отличие от благородной простоты, милой стыдливости, тихой и ровной жизни мусульманок, которые "не играют в карты, не проводят бессонных ночей, не пьют вина" [10, с. 60, 70].

Важно заметить, что, сравнивая стиль жизни, стереотипы поведения европейцев и азиатов, рассуждая об идеалах красоты, свободе и статусе восточных и европейских женщин, герои-мусульмане сохраняют объективность, взвешенность и беспристрастность, о чем свидетельствует их стремление выявить достоинства и недостатки в обеих культурах. "Персиянки красивее француженок, зато француженки миловиднее. Трудно не любить первых и не находить удовольствия в общении со вторыми: одни нежнее и скромнее, другие веселее и жизнерадостнее" [10, с.70]; "...мужчины в Персии не отличаются живостью французов: в них не чувствуется той духовной свободы, и нет у них того довольного вида, которые я замечаю здесь..." [10, с. 71]; "европейцы считают, что невеликодушно причинять огорчение тем, кого любишь, а наши азиаты отвечают, что для мужчины унизительно отказываться от власти над женщинами, которую сама природа предоставила им" [10, с. 76].

Знакомясь с христианскими традициями европейской культуры, путешественники обнаруживают много общего с мусульманскими положениями веры и религиозным культом: "Я всюду нахожу здесь магометанство, хотя и не нахожу Магомета" [10, с. 73]. Но в то же время Монтескье устами своих героев критически обобщает, что "у христиан большое расстояние от исповедания веры до подлинных верований" и "религия служит не столько предметом священного почитания, сколько предметом споров, доступных всем и каждому" [10, с. 140].

В творчестве романтиков странствие и путешествие по разным странам, имеющим прекрасное прошлое и богатое культурное наследие, служат в качестве своеобразного поэтического приема, уводящего человека из дисгармоничной социокультурной реальности в мир ностальгии и идеалов. Например, в поэме Дж. Г. Байрона "Паломничество Чайльд-Гарольда" отражены впечатления поэта, основанные на личных наблюдениях во время посещения европейских стран. Из содержания эпиграфа, выбранного к произведению, следует авторская аргументация смысла человеческого познания других культур и народов: "Мир подобен книге, и тот, кто знает только свою страну, прочитал в ней лишь первую страницу. Я же перелистал их довольно много и все нашел одинаково плохими. Этот опыт не прошел для меня бесследно. Я ненавидел свое отечество. Варварство других народов, среди которых я жил, примирило меня с ним ("Космополит")" [1, с. 231].

Описывая специфические обычаи и традиции испанской культуры, Байрон, выражая взгляд своего героя, характеризует корриду как испанскую забаву, не совсем понятную для других европейских народов. При этом коррида, несмотря на свой жесткий характер, соответствует сущности испанского темперамента:

Так вот каков испанец! С юных лет
Он любит кровь и хищные забавы.
В сердцах суровых состраданья нет,
И живы здесь жестоких предков нравы [1, с. 258].

Культура Албании с ее мусульманским измерением предстает перед выросшим в лоне христианской культуры человеком абсолютно чужой:

И вот где Чайльд один! Пред ним края
Для христианских языков чужие.
Любуясь ими, но и страх тая,
Иной минует скалы их крутые [1, с. 275].

В образном восприятии душевного склада народов в первую очередь делается акцент на неповторимых чертах, порой даже наполненных иррациональной экзотикой и мистицизмом. Именно таковыми предстают для многих европейских народов русские – восточные славяне в целом. Знания о восточнославянских народах в Европе долгое время оставались весьма скудными, поскольку Русь вследствие неблагоприятных внешних и внутренних государственно-политических факторов была изолирована от Европы. О русских складывались представления, не всегда соответствовавшие действительности. Например, в комедии французского драматурга Раймона Пуассона "Поддельные московитяне" представлен облик русского человека в соответствии со стереотипами, актуальными для европейского общества эпохи Нового времени. Согласно содержанию произведения, французы уверены, что

создать образ русского совсем не сложно, поскольку для этого достаточно слишком напиться, а в результате устроить драку. Вольтер в сатирической поэме "Россиянин в Париже" изобразил русского в качестве образованного человека, который своим пристрастием к чужеземной культуре, а также соответствующим стилем жизни и поведения скорее напоминает настоящего француза [5].

Критика бездумного подражания иноземной культуре остро отражалась на страницах российской периодики XVIII в. В сатирическом журнале И. Новикова "Живописец" (1772 г. Из листа 13. Английская прогулка) находим рассуждения о слепой моде на французские и английские манеры: "И мы, по несчастию, столь пристрастны к чужестранному, что и самые пороки их нередко почитаем добродетелию. Французскую наглость называли мы благородною вольностию, а ныне английскую грубость именуем благородною великостию духа" [12, с. 394].

Русские глазами иностранцев иронично показаны А. Грибоедовым в монологе Чацкого ("Горе от ума"):

Французик из Бордо, надсаживая грудь,
Собрал вокруг себя род веча,
И сказывал, как снаряжался в путь
В Россию, к варварам, со страхом и слезами;
Приехал, и нашел, что ласкам нет конца
Ни звука русского, ни русского лица
Не встретил: будто бы в отечестве, с друзьями!<...>
Ах! Если рождены мы все перенимать,
Хоть у китайцев бы нам несколько занять
Премудрого у них незнанья иноземцев [8, с. 292-293].

Актуальным аспектом русской лирики XIX в. является поэтическое осмысление феномена русской души как концептуального понятия, отражающего ментальные характеристики народа, стереотипные образные представления о нем, типичные особенности проявления этнического самосознания и национальной психологии. Для поэтов данного периода стихия русской народной жизни по-своему красива и приятна, хотя и не отличается утонченной изящностью, роскошью и избыточностью.

Ф. Тютчев неслучайно писал, что "умом Россию не понять, аршином общим не измерить". Уникальность русского этнокультурного генотипа и национального характера, не всегда подвластных рациональному осмыслению, также подтверждается известными лермонтовскими строками, преисполненными патриотического пафоса и в то же время остающимися в истории русской культуры риторическим восклицанием:

Люблю отчизну я, но странною любовью!
Не победит ее рассудок мой ("Родина") [9, с. 80].

Поэзия русской души ощутима в ее непрестанном ликовании и торжестве, несмотря на печальные моменты истории и безрадостную судьбу народа. Страстное наслаждение русского человека мгновениями жизни, служившее внутренней потребности раскрепощения и дававшее возможность выходу эмоций, уподобляемо ритуалу души, издающей свой естественный крик:

Пропадай же, жизнь – баба старая!
Дай разлиться мне по поднебесью,
Разлететься душой свободною,
Песней вольною, бесконечною!
(А.К. Толстой. "Исполать тебе,
жизнь – баба старая") [13, с. 66].

Неумолкаемым ритмам русской души так близки, как заметил А.К. Толстой, пламенные цыганские мелодии, прилетевшие издалека, запленившие печальную Русь и ставшие неотъемлемым атрибутом славянского веселья ("Цыганские песни") [15, с. 11].

В жизни русского народа праздник души не знал ни временных, ни сословных границ. Способность русских прислушиваться к своим внутренним голосам, влекущим в дионисийскую стихию упоения, придает феномену праздника как культурной универсалии еще больше величия и сладострастия:

Люблю пиров веселый шум
За полной чашей райской влаги,
Люблю забыть для сердца ум
В пылу вакхической отваги
(Е. Баратынский. "Моя жизнь") [2, с. 23].

Давая возможность внутреннего расслабления, празднества одновременно закрепощали человека, превращали его в раба гедонистических потребностей:

Стучат и расходятся чарки,
Рекою бушует вино,
Уносит деревни и села
И Русь затопляет оно
(А.К. Толстой. "Богатырь") [15, с. 96].

Легендарное летописное предание о выборе

веры князем Владимиром объясняет причину непринятия ислама в качестве государственной религии, аргументируя тем, что употребление алкоголя относится к числу запретов, предписанных мусульманам. Согласно рассуждениям князя, вино на Руси всегда дополняло и красило любое веселье, поэтому русский человек без него обойтись не может.

Стремление русского к коллективной стихии созвучно с его привязанностью к необъятным земным просторам, как материнскому лону. Власть пространства над русской душой не дает ей покоя, постоянно порабощает ее своей ширью, с которой трудно справиться:

Коль любить, так без рассудку,
Коль грозить, так не на шутку,
Коль ругнуть, так сгоряча,
Коль рубнуть, так уж сплеча!
Коли спорить, так уж смело,
Коль карать, так уж за дело,
Коль простить, так всей душой,
Коли пир, так пир горой! (А.К. Толстой. "Коль любить, так без рассудку") [15, с. 23].

По определению религиозного философа Н.А. Бердяева, огромность русских пространств не способствовала выработке в русском человеке самодисциплины, поэтому он расплывался в пространстве [3, с. 327]. Пассивность и покорное примирение русских со своей жизнью порождали лень, беспечность, безынициативность, пассивность и покорность в государственных делах, слабо развитое чувство ответственности:

Все у нас из рук валится,
И к тому ж мы терпеливы –
Этим нечего хвалиться!
(А. К. Толстой "Одарив весьма обильно") [15, с. 71].

Полифония пространства культуры неизбежно приводит к явному восприятию границ и несоответствий между своим и другими культурными мирами. Как заметил Г. Гессе, "у каждой эпохи, у каждой культуры, у каждой совокупности обычаев и традиций есть свой уклад, своя, подобающая ей суровость и мягкость, своя красота и своя жестокость, какие-то страдания кажутся ей естественными, какое-то зло она терпеливо сносит" [6, с. 453]. Поскольку культурные различия неизбежны, то коммуникативная успешность диалога культур во многом зависит от уровня общекультурной компетентности и степени проявления толерантности и благоразумия народов.

Библиографический список

1. *Байрон Дж. Г.* Избранное. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.
2. *Баратынский Е.* Избранное. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.
3. *Бердяев Н. А.* Судьба России: Сочинения. – М.: Эксмо, 2004.
4. Византизм и славянство. Великий спор. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001.
5. Вольтер и Россия / Под ред. А.Д. Михайлова, А. Ф. Строева. – М., 1999.
6. *Гессе Г.* Избранное. – Спб.: Азбука-классика, 2001.
7. Западноевропейский эпос. – Спб.: Азбука-классика, 2002.
8. *Крылов И. А., Грибоедов А. С.* Избранное. – М.: Книга. Просвещение. Милосердие, 1997.
9. *Лермонтов М. Ю.* Собрание сочинений: В 2-х т. Т.1. – М.: Полиграфресурсы, 1999.
10. *Монтескье Ш.* Л. Персидские письма. – М.: Элиста, 1988.
11. Повесть временных лет. Ч. 1 / Под. ред. В.П. Адриановой – Перетц. – М.-Л., 1950.
12. Русская литература 18 века (1700–1775): Хрестоматия. / Сост. В. А. Западов. – М.: Просвещение, 1979.
13. Семиотика: Антология / Сост. Ю. С. Степанов. – М., 2001.
14. Средневековый роман и повесть. – М.: Худ. лит., 1974.
15. *Толстой А. К.* Избранные произведения. В 2-х тт. Т.1. – М.: Литература, 1998.

Ю.Ю. Карева

ОБУЧЕНИЕ КОММУНИКАЦИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ УЧАЩИХСЯ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «КУЛЬТУРОЛОГИЯ»)

Статья посвящена проблеме обучения английскому языку учащихся неязыковых специальностей. Основная трудность для студентов – это овладение устной иноязычной речью. В данной статье мы предлагаем использовать проектные и проблемные задания для развития речевых умений и навыков.

От представителей неязыковых специальностей на современном рынке труда в большинстве случаев требуется владение иностранным языком в рамках не только вузовской общеобразовательной программы, сколько умение адекватно использовать иностранный язык в ситуациях профессионального общения. Поэтому на сегодняшний день стал популярным такой подход к преподаванию иностранного языка как ESP (English for Specific Purposes) – «английский в специальных целях» [1]. Такое направление широко принято на Западе и ставит своей целью найти лучший способ/путь обучения языку. Согласно этому подходу возникла необходимость обучать учащихся не тому, что учитель считает нужным, а тому, что им требуется для их иноязычной коммуникации в специфически профессиональной деятельности. ESP предполагает специализацию процесса обучения, которая не должна превратиться в полную изоляцию элементов и частей системы обучения иностранному языку. Нельзя «дробить» язык на куски и обучение на навыки, так как знания по одному предмету дают доступ к пониманию другого. Из этого следует, что процесс обучения английскому языку для специальных целей строится на межпредметных связях, которые диктуют необходимость включения в курс английского языка специализированных тем. Например, учащиеся по специальности «Культурология» изучают такие тематические блоки, как: «Стереотипы в британской культуре и в характере британцев», «История развития театра в Великобритании и в России», «Особенности британской и европейской архитектуры», «История развития живописи в Великобритании и ее вклад в мировую художественную культуру», «Понятие коммуникации и роль английского языка в процессе глобализации» и т.д. Все представленные темы носят лингвострановедческий характер, потому что это обусловлено специальностью учащихся. Но при этом, перед преподавателем возникает проблема: как совместить большое количество текстового материала и устную практику учащихся в иностранной речи. Решение данной задачи мы видим в выполнении студентами проектов на английском языке, где текстовой материал становится основой для их подготовки.

Преимущество использования данного метода обучения заключается в том, что проект, как способ достижения цели через решение проблемы, обязательно имеет следующие этапы [2]:

1. Подготовка и планирование (составляющие этапа: мотивация, интерес, уяснение цели работы).

2. Накопление или поиск материала (составляющие этапа: самостоятельная работа учащихся и систематическое руководство педагога).

3. Презентация проекта (составляющие этапа: взаимная оценка учащимися друг друга и подведение итогов).

Такой способ организации деятельности учащихся требует от них использования английского языка как средства общения на всех этапах проектной работы. Следовательно, здесь можно говорить о высокой коммуникативной ценности метода проектов. Кроме того, он позволяет решить проблему недостаточного количества аудиторных часов на иноязычную коммуникацию за счет ресурса внеучебного времени, которое отводится на чтение текстов и подготовку решений проблемных ситуаций.

Помимо всего сказанного, именно проблемы

© Ю.Ю. Карева, 2008

придают учебному общению учащихся профессиональный характер. Рассмотрим, например, тему «Архитектура и дома в Великобритании», работа над которой будет включать следующие этапы:

1. Введение в тему (чтение текста «Здания: первые впечатления» с заданием на анализ информации: «Определите отличительные черты британских зданий и городов. Как они отличаются от российских?»).

2. Чтение, пересказ и интерпретация текстов по теме (например: «Почему британские дома самые холодные в Европе?», «История британской архитектуры.», «Готическое искусство в Британии.»). Выполнение вопросно-ответных, подстановочных и упражнений на комбинацию ответов. Постановка вопросов к текстам и составление предложений с использованием новых слов по теме.

3. Сочинение «Какой дом самый желанный для меня?», краткие монологические высказывания («Вы согласны с тем, что строят современные здания на красивых, старых улицах?») и диалоги.

4. Проект, например «Улица шедевров». Ставится задача создать воображаемую улицу, где все здания имеют историческую ценность, и выбрать форму презентации и представления материала.

Рассмотренная выше структура работы показывает, что учащиеся к моменту выполнения проекта имеют достаточное количество информации и что слова по теме уже отработаны в устной и письменной речи.

Таким образом, сущность процесса моделирования профессиональной коммуникации с помощью данного подхода состоит в том, что учитель ставит в начале тем проблемы разного характера, но связанные со специальностью студентов, и в ходе изучения этих тем учащиеся решают поставленные задачи и выполняют проект.

Кроме того, можно моделировать профессиональную коммуникацию в соответствующем русле коммуникативного подхода к обучению. Согласно одному из принципов коммуникативно-ориентированного обучения деятельностная сущность овладения иностранным языком проявляется через коммуникативные игры, коммуникативные имитации и свободное общение, в основе которых может и должна лежать проблема. Ее решение происходит либо посредством выполнения проекта, либо через поиск недостающих звеньев информации. Кроме того, проблема в отдельном задании или проблема в основе проекта требуют речемышления. Именно формирование когнитивного (речемыслительного) компонента необходимо для развития коммуникативной компетенции в целом [4].

Быть компетентным в общении, с точки зрения методики обучения иностранным языкам, значит:

– уметь в устной и письменной форме устанавливать и поддерживать контакт, запрашивать и сообщать информацию;

– высказываться последовательно и логично, выражать свое отношение к предмету общения;

– использовать разные стратегии извлечения информации из звучащего или письменного текста и интерпретировать полученную информацию.

Научиться этому можно, решая проблемные задачи на английском языке. При этом учащихся нужно поместить в ситуацию общения, которая будет провоцировать определенное речевое поведение. Из этого следует, что любая учебная тема должна представлять собой набор коммуникативных ситуаций. Тогда их моделирование становится регулярным упражнением на уроках иностранного языка.

Помимо этого задача преподавателя добиться от студентов не только умения высказаться от своего имени по заданной проблеме, но и исполнения определенной роли в процессе общения. Тем более, если ситуация требует профессионального поведения говорящих.

В учебных условиях можно создать «типичную коммуникативную ситуацию», как модель реального контакта, в котором происходит речевое поведение участников, играющих «типичные социально-коммуникативные роли» [3]. Для студентов, обучающихся по специальности «Культурология», таковыми могут быть, например: экскурсовод, куратор выставки, турист, журналист, дизайнер, министр культуры, цензор или оценщик картин и другие роли.

Подобные типичные коммуникативные ситуации строятся на основе проблемной задачи, в формулировке которой не достает одного компонента. Например, от учащихся требуется не просто прочитать текст, а найти запрашиваемую информацию, рассказать о подобной ситуации в своей жизни или озаглавить его.

Такая задача ориентирует на получение ин-

формации и может создаваться такими способами, как:

– побуждение к сравнению (What is the difference between a really good painted portrait and a coloured photograph?);

– побуждение к обобщению(Is it important for an artist to do something new and original? Do you create any kind of art works? If not, what would you like to create?);

– ознакомление с фактами, противоречащими имеющимся у учащихся знаниям (Do you know that British houses have a reputation for being the coldest in Europe?);

– переформулировка или перефразирование (Comment on the title of the text. Find in the text the arguments by which the author supports his idea. Begin your sentence by stating the author's idea, follow this up with the word "because", and then give the author's arguments.);

– анализ и оценка фактов (Analyse what the sculptor says about appreciation of sculpture.);

– поиск сходства и различия (What is the difference between sculpture and painting?);

– определение причинно-следственных связей (Explain why all great art is believed to be thought-provoking.);

– постановка гипотез (What can inspire an artist and a sculptor in the modern world?).

Проведенный нами анализ формулировок современных коммуникативных упражнений показал, что все они основаны на таких же проблемных задачах и начинаются со слов: опишите, объясните, сравните, предскажите и т.д. Из этого следует, что коммуникативная ситуация, создаваемая в учебных условиях носит проблемный характер.

Таким образом, обучение коммуникации на английском языке учащихся неязыковых специальностей будет эффективно, если учебный материал охватывает широкий спектр профессиональных проблем, если упражнения носят ситуативный характер и если преподаватель применяет проект как способ проверки и актуализации знаний студентов в иноязычной коммуникации.

Библиографический список

1. *Tom Hutchinson, Alan Waters.* English for Specific Purposes. Cambridge University Press, 1994.

2. *Полат Е.С.* Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе, 2000. – № 2.

3. *Скалкин В.Л.* Коммуникативные упражнения на английском языке. – М.: Просвещение, 1983.

4. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991.

И.В. Ирхина, М.В. Широкова

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В США (50-Е – НАЧАЛО 80-Х ГОДОВ XX ВЕКА)

Статья посвящена рассмотрению основных тенденций в развитии управления качеством педагогического образования в США в период 50-х – начала 80-х гг. XX века.

Сложный и противоречивый процесс модернизации педагогического образования в России не может осуществляться без преемственной связи с богатейшим наследием мировой и отечественной науки и практики. Устойчивость и результаты, достигнутые на определенных исторических отрезках в управлении качеством подготовки педагогических кадров в США, факторы и тенденции его развития выступают одним из главных условий осмысления исторического опыта на глубокой и всесторонней основе.

Проблема управления качеством педагогического образования становится в последнее время предметом пристального внимания ученых и педагогов-практиков. В зарубежных и отечественных исследованиях в области управления, педагогики и социологии (Ю. С. Алферов, Л. Б. Вульфсон, А. Н. Джуринский, З. А. Малькова, К. Петерсон, И. Гудлэд, Х. В. Бернс, Р. Б. Лав, Г. Орфилд и др.), отражается специфика развития экономики и общества, степень взаимодействия государственных и общественных институтов в совершенствовании системы подготовки учительских кадров. Анализ научной литературы показал, что ведущие современные тенденции управления качеством педагогического образования в США формировались на этапе 50-х – начала 80-х гг. прошлого столетия, что позволяет выделить данный период в генезисе управления качеством педагогического образования в США, как период формирования основных тенденций в управлении качеством подготовки учителей в системе высшего педагогического образования в США.

Ученые отмечают, что ведущие изменения периода 50-х-60-х гг. XX века затронули механизмы конкуренции и технологического базиса экономики, связанные с категорией *качества*. Совершенствование производства повлекло за собой развитие связанных с ним областей знаний, которые внесли существенный вклад в теорию управления. Активные политические процессы в мире (запуск искусственного спутника в СССР и др.), развитие производства и науки оказало воздействие на пересмотр приоритетных направлений развития страны в области образования.

Именно в 60-е гг. XX века, как отмечает Гари Орфилд, коренным образом изменилась (в основном на федеральном уровне) политика в области образования и в социальной сфере [5]. Этот период характеризуется активизацией принятий решений в сфере федеральных финансовых вложений в образование, в том числе, педагогическое. На данном историческом этапе формируется *тенденция активного участия государства в управлении образованием.*

В результате управленческой деятельности президентской администрации и Конгресса США был проведен ряд мер во всей системе образования, в том числе, педагогическом. На процессы управления функционированием и развитием педагогической системы оказали влияние факторы, формирующие юридическую основу образования. Именно в это время принимается ряд либеральных законов, а именно: о профессиональном образовании от 1963 г., который исправил и расширил программы профессионального образования; об экономических возможностях от 1964 г., направленный на повышение уровня малообеспеченного населения; о начальном и среднем образовании от 1965 г., по которому федеральное правительство выделяло ассигнования на обучение детей из малообеспеченных семей; о высшем образовании от 1965 г., обеспечивший выделение студентам из семей низкими и сред-

© И.В. Ирхина, М.В. Широкова, 2008

ними доходами субсидий и займов для получения высшего образования.

Осознание роли образования как важнейшего фактора экономического роста и необходимости воздействия на улучшение качества педагогического образования, соответственно требующего особого внимания со стороны государства, привело к появлению *тенденции усиления законодательной и финансирующей роли федеральных органов в области управления качеством образованием*. В 70-е гг. федеральная помощь студентам продолжала расширяться: было выделено 3 млрд. долл. на поддержку и поощрение лучших студентов в виде стипендий, были сняты ограничения на предоставление «гарантированных займов» студентам (ранее студенты из семей с годовым доходом, превышающим 25 тыс. долл., этих займов не могли получать), увеличены размер доходов семьи, при котором предоставляется прямая федеральная помощь студентам. В результате к 1981 г. около 77% студентов получили различные виды федеральной финансовой помощи.

В исследованиях учёных подчеркивается, что под воздействием НТР произошло расширение спектра научных дисциплин, ориентированных на совершенствование производства и развитие связанных с ним областей знаний, которые внесли существенный вклад в теорию управления. Тем самым было положено начало развитию научных исследований в педагогической науке.

В данный период активно развивается школа поведенческих наук, основной целью которой выступало повышение эффективности организации за счет повышения эффективности ее человеческих ресурсов. Как указывают американские ученые М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури, в 60-е гг. поведенческий подход «стал настолько популярен, что почти полностью освоил всю область управления»[3]. Применение наук о человеческом поведении в управлении и формировании организации, когда каждый участник процесса мог полностью быть использован в соответствии с его потенциалом, являлось инновационным.

Именно в этот исторический период в США происходит становление гуманистической психологии (А. Маслоу, С. Джурард, Р. Мей, К. Роджерс, В. Франкель и др.), предметом изучения которой выступало изучение человека в его целостности и таких специфических проявлениях, как развитие и самоактуализация личности, свобода, ответственность, творчество, межличностное общение и т.п. Данное направление американской психологии получило широкое распространение во всем мире. Уже в 1970 г. состоялся 1-й Международный конгресс гуманистической психологии. Таким образом, взгляды американских исследователей, основанные на гуманистической психологии, внесли существенный вклад в становление человекоцентрированного подхода в управленческой мысли.

Наряду с развитием традиционной теории управления, бихевиористской школы и школы науки управления в этот период были разработаны системный и ситуационный подходы в управлении. Теория систем, впервые примененная в точных науках и в технике в конце 50-х гг., рассматривает организацию в единстве составляющих ее частей, которые непрерывно переплетаются с внешним миром. Согласно точке зрения исследователя Фреда Льютанса, системный подход, с которым тесно связан ситуационный, интегрирует различные частичные подходы и неразрывно взаимосвязан с управленческими функциями, и не рассматривает их в отдельности [8].

Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что по мере развития научных дисциплин, на основе которых развивается человекоориентированный подход в управлении, четко прослеживается *тенденция выделения человеческого фактора в качестве ведущего, определяющего успешность организации*, что повлекло за собой дальнейшее развитие гуманистических тенденций в области управления качеством педагогического образования в США.

На становление управления качеством педагогического образования в США большое влияние оказали социально-политические процессы данного исторического периода, который характеризуется активной социальной динамикой.

Анализ работ американских исследователей и отечественных ученых-компаративистов позволяют выделить этапы и движущие силы развития многообразия культур в педагогике США во второй половине XX века: движение против расовой сегрегации и гражданские права в 50-60-х гг., иммиграционные процессы в 70-х и 80-х гг.

Движение в защиту гражданских прав оказало влияние на политику национального образования. Благодаря сторонникам данного массового движения, сформировалось множество обще-

ственных организаций, включавших Союз Расового Равенства, Студенческий Координационный Совет Ненасилия и др. Наиболее деятельной среди них выделялась Южная Христианская Ассоциация, возглавляемая Мартином Лютером Кингом младшим [9]. Данные организации выступали за равноправие в получении школьного и высшего образования, за качество преподавания в школах для детей с небелым цветом кожи, за возможность получения педагогической подготовки для молодежи из среды национальных меньшинств, а также подготовки педагогических кадров для детей с учетом их национальных особенностей.

В 1964 г. был принят «Закон о гражданских правах», и как отмечает ведущий эксперт в области социальной политики, профессор педагогической аспирантуры Гарвардского университета и Школы управления им. Кеннеди Гари Орфилд, 17 штатов, где исторически сложилась практика апартеида, резко начали менять образовательную политику [5]. Для большей эффективности мер борьбы с сегрегацией образования закон содержал требование о том, чтобы значительная часть нужд образования покрывалась федеральными денежными суммами. Такое вложение было осуществлено в 1965 г. с принятием «Закона о начальном и среднем образовании», который был одним из средств в «войне с бедностью», развернутой федеральным правительством в 60-е годы.

С 1970 г. резко встал вопрос образования эмигрантов, представляющих различные этнические и языковые группы. После принятия «Закона об эмиграции» от 1965 г., в начале 70-х гг. по всей стране возросла численность эмигрантов из стран Южной и Центральной Америки, Карибских островов, еврейских эмигрантов из России [2].

За десятилетие 70-х гг. при иммиграции в США преимущественно из неанглоговорящих стран увеличился контингент детей со слабым знанием английского языка. Между 1970 и 1980 годами численность лиц, родом из латиноамериканских стран, проживающих в США, повысилась примерно на 2,6 млн., а число иммигрантов из азиатских стран – на 1,7 млн. Число детей школьного возраста, рожденных за границей, увеличилось на 1 млн. человек за десятилетие [6]. В этой связи возникла необходимость в разработке специальных учебных планов, программ и учебных материалов, выборе языка обучения, особенно остро встал вопрос подготовки педагогов данного профиля.

Таким образом, создание благоприятных возможностей для получения образования для всех категорий граждан страны независимо от их расовой и этнической принадлежности легло в основу формирования *тенденции формирования мультикультурализма в управлении качеством педагогического в стране и системы подготовки национальных учительских кадров.*

В период 70-х гг. XX века становление управления качеством педагогического образования в США происходило под влиянием экономических, политических, социальных, научно-технических и международных факторов. Япония первая начала революцию качества в 70-х, обозначив тенденцию сдвига от качества товаров к качеству технологий, и с этого времени получила мировое признание своих достижений. В результате принципы и положения категории качества начинают проникать во все области научных знаний. Особую остроту проблема качества педагогического образования приобрела в США. Исследователи Б. Р. Джиффорд и Т. Стоддарт указывают, что «с середины 70-х гг. американское общество потеряло доверие к государственным школам. Система, которую когда-то называли воплощением американской мечты, теперь угрожает нации катастрофой» [7].

Были предприняты шаги по тестированию учащихся и по разработке стандартов содержания образования, но они не дали очевидных результатов в повышении качества образования и эффективности школ. Как следствие этого, не только среди исследователей и руководителей образования, но и среди широких общественных кругов стало формироваться мнение, что без создания эффективного корпуса учителей и управленцев невозможно добиться высокого уровня образования.

Во многих штатах предпринимались попытки введения инновационных программ подготовки учителей. В рамках нововведений данного периода успешной выступила разработка оценок результатов, подтверждающих приобретенные знания студентами, будущими учителями в Олверно-колледже (Милуоки, штат Висконсин). В 1972 г. профессорско-преподавательский состав колледжа радикально пересмотрел требования к получению степени бакалавра. По окончании курса обучения ее стали присваивать не автоматически, а на основе интегративной оценки приоб-

ретенных знаний, навыков, умений, отношений, ценностных установок и склонностей [4].

Тщательное изучение и исследование компетентностного подхода в педагогической науке США, согласно анализу американских источников, приходится на 70-е гг. XX столетия. (Э. Л. - Бойер, С. Денхам, У. Х. Друммонд, Дж. Х. Гэллап, А. Либерман, Дж. Сайкс, Н. Дж. Смелсер, Ф. Б. - Хейсли, Т. Э. Эндрюс и др.). Ключевые акценты были поставлены на развитие стандартизации и профессиональную компетенцию в области качества педагогического образования в США. Таким образом, была заложена основа для формирования *тенденции оценки качества подготовки учительского корпуса США*, которая заключала разработку системы стандартов, сертификации и дальнейшее совершенствование аккредитации и лицензирования педагогического образования.

В этот период начинает развиваться *тенденция активного вовлечения и сотрудничества с общественностью* в решение важных вопросов, касающихся системы образования. Проведение национальных опросов по проблемам педагогического и школьного образования способствовало выявлению актуальных проблем, причин неудовлетворительного положения дел в школах и вузах, а также поиска эффективных путей улучшения состояния образования.

Так, при проведении Институтом Гэллапа широкого опроса населения в 1979 г. большинство респондентов указали на необходимость улучшения качества подготовки и деятельности учителей для достижения высоких результатов школьного образования [1].

Таким образом, развитие управления педагогическим образованием с позиции качества шло «снизу», от динамических изменений самой жизни, от возросших потребностей людей в получении образования, необходимости получения образовательных услуг.

С середины 80-х гг. XX века набирает силу реформаторское движение в области обеспечения качества педагогического образования, которое стало действительно самым крупным в конце прошлого столетия. Внутренняя динамичность организации педагогического образования активизировалась в результате взаимодействия государственных, профессионально-педагогических и общественных институтов страны.

Современные стратегии, активно поддерживаемые политикой властей всех уровней, определяют направленность на использование педагогических кадров в соответствии с их профессиональной подготовкой и личными возможностями, на формирование у них потребности в профессиональном развитии и предоставлении возможности профессионального роста, в то же время предполагают значительное повышение требований к качеству работы учителей.

Библиографический список

1. *Алферов Ю.С.* Оценка и аттестация кадров образования за рубежом. Пособие для работников органов управления образованием и образовательных учреждений / Ю.С. Алферов, И.М. - Курдюмова, Л.И. Писарева – М., 1997 – С. 13.
2. *Корсунов В.И.* Актуальные вопросы образования в США: Учебно-методическое пособие / В.И. Корсунов, И.В. Балицкая. – Южно-Сахалинск: Изд-во СахГУ, 2000. – С.42–42.
3. *Мескон М.Х.* Основы менеджмента: Пер. с англ / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М.: Дело 2004. – С. 81.
4. *Мэри Диес.* Новое в подготовке учителей: два примера реформы стандартизации в США // Перспективы: сравнительные исследования в области образования. – 2003, № 3 – С. 55.
5. *Орфилд Г.* Политика и справедливость: процесс реформирования системы образования США в 60-90-е годы. Перспективы. Том XXIX № 4, 2000. – С. 134–135.
6. *Северцев В.А.* Аккредитация учебных заведений. Опыт США / В.А. Северцев, Б.Д. Чащихин. – М., Изд-во МГАП «Мир книги», 1993, С. 51.
7. Суд над системой образования: Стратегия на будущее / Под ред. У. Д. Джонстона: Пер. с англ. – М.: Педагогика, 1991. – С. 157.
8. *Luthans Fred.* The Contingency Theory of Management: A Path out of the Jungle // Business Horizons / June 1973 – P. 62–72.
9. *Spring J.* Conflicts of Interests. – McGraw-Hill Companies, Inc., 1998. – P. 87.

В.С. Пчелина

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФЕДЕРАТИВНОЙ РЕСПУБЛИКЕ ГЕРМАНИЯ

С начала XXI в. в Германии осуществляется модернизация системы дошкольного образования. Изменения затронули не только организацию работы детских садов, но и подготовку педагогов. В статье рассматривается, чем вызваны и в чем заключаются эти изменения.

Педагогическое образование и повышение квалификации учителей являются сегодня предметом особого внимания во многих европейских странах. Проблема низкого качества элементарного образования и подготовки его педагогов активно обсуждается в последние годы и в ФРГ. И хотя отечественные компаративисты еще не обращались к ее рассмотрению, изучение дошкольного образования именно этого государства представляется особенно интересным для российской педагогики: это один из ярких примеров того, когда экономически более развитое государство отчетливо уступает нам в области образовательной практики. Как это произошло и какова ситуация в данной сфере в ФРГ сегодня, мы и попытались исследовать в данной работе.

На фоне прочих показателей это лишний раз подтверждает, что, во-первых, отдельные элементы нашей образовательной системы по-прежнему могут служить источником заимствований для других стран, а во-вторых, слабым звеном этой системы ни в коем случае не является дошкольное воспитание. Добавим, что в пользу первого вывода говорит тот факт, что современная Германия во многом ориентируется в этой сфере на опыт ГДР, которая, как известно, в устройстве большинства социальных институтов, и образования в том числе, следовала примеру Советского Союза. Вывод о качестве организации и продуктивности элементарного образования в России подтверждается международными сравнительными исследованиями учебных достижений учащихся, показавших, что именно на уровне общеобразовательной школы происходит процесс разделения детей по их способностям, интересам, потребностям, в наибольшей степени сказываются семейные и культурные факторы и закладывается своеобразная модель человека (учащегося и гражданина) [8]. В дошкольных учреждениях группы детей более равномерны и большее число воспитанников видится «перспективными» в плане построения учебной и жизненной карьеры.

Итак, современная Германия озабочена своим положением дел в сфере дошкольного образования, причем, осознание серьезности проблемы пришло после проведения в стране ряда исследований. К примеру, в рамках дискуссии о качестве работы детских дошкольных учреждений в конце 90-х гг. Андреас Фрей из Центра эмпирических педагогических исследований университета Кобленц опытным путем установил, насколько подготовка педагогов этой области соответствует требованиям общественного развития. Он пришел к выводу о расхождении таковых на уровне практики и о том, что качество фактических усилий по развитию профессиональных и учебных навыков студентов весьма посредственно [5]. Результаты эксперимента показали также теоретическое отсутствие разрыва между потребностями практики и содержанием подготовки.

Анализ результатов международных сравнений учебных достижений выявил следующие дефициты педагогов элементарной ступени в Германии: недостаток знания детской психологии, неумение работать с одаренными, способными детьми, с детьми-мигрантами и инвалидами, отсутствие математических и естественнонаучных знаний, низкие образовательные навыки в целом. Причина тому – состояние подготовки воспитателей в ФРГ, ее содержание, принципы и задачи. Само качество педагогического образования было посредственным, что, кстати, подтверждалось и ранними исследованиями: в частности А. Фрей говорил о среднем уровне эффективности подготовки дошкольных педагогов [5]. Заметим, что речь во всех исследованиях шла о конце 90-х годов, когда круг дефицитов педагогов дошколь-

© В.С. Пчелина, 2008

ного образования был менее очевиден. Но уже с начала тысячелетия, после проведения программ TIMSS, PIRLS и PISA, не замечать проблем в этой области и дальше было уже невозможно.

Из сложившейся ситуации можно сделать два главных вывода, связанных с ее последствиями в будущем: 1) в условиях европейской интеграции воспитатели из ФРГ не могут быть востребованы в странах ЕС в силу их недостаточной квалифицированности; 2) низкий уровень подготовленности дошкольных педагогов обуславливает низкий уровень продуктивности элементарного образования и ведет к проблемам обучения детей в школе. Логичным продолжением последнего вывода становится падение качества подготовки специалистов в вузах и снижение конкурентоспособности государства на мировом рынке. Как раз этим и обеспокоена Германия. Различными исследованиями доказано, что от степени готовности выпускника педагогического отделения зависит то, насколько полно и эффективно он будет выполнять социальный заказ. Цепочка «компетентность воспитателя – благосостояние государства» со всеми ее промежуточными звеньями наглядно продемонстрировала стране необходимость немедленного реформирования всей области элементарного образования.

В связи с этим с конца 90-х гг. на страницах педагогической прессы Германии была развернута дискуссия о состоянии подготовки воспитателей детских дошкольных учреждений. Признавалось и, в первую очередь, самими воспитателями, что педагогическое образование в этой области недостаточно ориентировано на практику (для страны, к примеру, крайне важно, что персонал таких учреждений не обучен взаимодействию с особыми группами детей – с инвалидами и мигрантами – а также сотрудничеству с родителями своих воспитанников). Основу для дальнейшей критики составляли дефициты немецких воспитателей в области математики, естествознания и работы на компьютере.

Помимо отсутствия у выпускников педагогических техникумов навыков языкового содействия, физического, музыкально-эстетического или трудового воспитания дошкольников (так как едва ли не единственным видов деятельности в детских садах ФРГ всегда являлась игра, и сами они работали в полудневном режиме), в педагогической печати неоднократно упоминалось о таких дефицитах образования воспитателей Западной Германии, как неумение сотрудничать с родителями, некомпетентность в выборе средств и методов воспитательной работы, неготовность к использованию компьютера.

В 1996 г. страны ЕС постановили, что деятельность дошкольных учреждений должна включать в себя различные направления воспитания, формируя у детей, элементарные представления о математических, биологических, физических, технических и экологических явлениях и предметах. Но если в Великобритании или Швеции давно существуют образовательные концепции дошкольного образования, то в Германии, точнее в Западной Германии, такие задачи никогда не стояли, и деятельность детских яслей и садов сводилась к присмотру за детьми в отсутствии родителей. Главное отличие политики дошкольного образования в ФРГ от европейских государств заключается не в своевременности и планомерности развития этой области, а как раз в отсутствии здесь концепций элементарного образования. Причины трудностей с их созданием разнообразны. Одна из них, на наш взгляд, – административная: ответственность за эту сферу, согласно законодательству, в ФРГ лежит на местных властях, а это значит, что перенесение ответственности на нижний административный уровень системы управления не способствует инициации и поддержке необходимых реформ в масштабе всей страны. Важно, что, по основному закону ФРГ, законотворческие полномочия в образовании принадлежат землям. Это значит, что в условиях подобной децентрализации образовательные ситуации и системы в регионах значительно различаются. Причем, реформа только усилила эти различия (например, одни земли намерены проводить отдельную подготовку дошкольных педагогов, другие – осуществлять ее совместно с учителями начальных классов).

К началу нового тысячелетия в Германии существовало, по меньшей мере, три аспекта дошкольного образования детей, нуждавшихся в немедленном реформировании: 1) управление системой детского дошкольного образования; 2) разработка и внедрение в практику концепции элементарного образования; 3) подготовка педагогического персонала дошкольных учреждений. Что же должно измениться в последней, чтобы соответствовать международному уровню? В первую очередь, сама концепция, подход и организация образования воспитателей в целом. Дол-

жен быть повышен уровень подготовки и ее качество. Сегодня в Германии лишь 60% педагогов элементарной ступени имеют соответствующее образование, и, сложно поверить, но среди них доля сотрудников с высшим педагогическим образованием составляет менее 3% [2, с. 82]. Данная особенность подготовки кадров составляет второе главное отличие ФРГ от других европейских стран (в большинстве из них основная масса воспитателей выпускается вузами). В Германии же их подготовка входит в компетенцию среднеспециальных учреждений, в частности, социально-педагогических техникумов. Учеба здесь длится от двух до трех лет, предполагая аудиторные занятия и профессиональную практику. Поступить в такой техникум можно при наличии среднего образования и параллельной двухгодичной подготовки к профессии, когда общий срок образования составляет от 4 до 5 лет.

Сегодня в стране признается, что образование должно готовить будущих специалистов к управлению учебно-воспитательным процессом и учить студентов отслеживать и оценивать его эффективность. Обучение должно ориентировать их на планирование, организацию, контроль и управление учебным процессом в детских дошкольных учреждениях и должно выработать у будущих воспитателей осознание необходимости дальнейшего саморазвития и повышения своего профессионализма. Осознание дефицитов, признание низкого уровня развития дошкольного образования и определение нового социального заказа и возможностей его осуществления привело в Германии к модернизации этой ступени. Она была начата в рамках общей образовательной реформы, стартовавшей в 2003 г. Согласно заключению Л. Даниловой, изучавшей особенности данной реформы, она проводится в следующих направлениях: усиление преемственности элементарной и начальной ступеней, развитие учебных и функциональных навыков школьников, улучшение индивидуального содействия в учебно-воспитательном процессе, создание общегерманской системы контроля и оценки качества образования в школе, повышение профессионализма педагогов, усиление интеграции учебной и внеучебной деятельности в школах [1, с. 10]. Важно, что «повышение профессионализма педагогов» характеризуется усилением подготовки как учителей, так и будущих воспитателей.

Реформа элементарного образования начата. Пока она осуществляется не столь активно, как в общеобразовательной сфере, однако определенные сдвиги все-таки здесь налицо. Например, если в 2005 г., согласно данным Общества воспитания и науки, в стране было только 8 институтов, предлагавших бакалавриат по специальности дошкольная педагогика, то спустя 2 года их насчитывалось уже 24, и соответствующие отделения были открыты даже в 4 университетах [6, с. 4]. Не вызывает сомнений, что подготовка воспитателей перестает сегодня быть компетенцией средних специальных учебных учреждений и переходит к педагогическим институтам и университетам.

Сравнение их учебных планов с планами подготовки в училищах и техникумах позволило нам сделать вывод о тенденции усиления образования данной группы педагогов, расширения его содержания и ориентации на общеевропейский опыт. Обзор предметов приводит к заключению, что в современной подготовке воспитателей усилена методико-дидактическая сторона, а так как у дошкольной педагогики Германии еще не развита собственная методика, то во многом она ориентируется на дидактику и методику обучения в начальной школе. В этом, по нашему мнению, заключается как преимущество, так и недостаток новой образовательной политики педагогов: положительно мы оцениваем само стремление формировать у студентов навыки и умения образовательной работы с дошкольниками, однако дети 3-6 лет и 7-10 лет существенно отличаются по всем показателям своего развития, равно как отличаются и условия их образования, а следовательно, требуют специального подхода, методов, форм, и средств обучения.

Мы выявили также, что во всех субъектах федерации детские сады расширили свои задачи и приступили к предшкольной подготовке, что, в свою очередь, нашло отражение и в системе педагогического образования. Традиции подготовки педагогических кадров для дошкольной ступени сказались и на общественном статусе этой группы: воспитатели детских садов не имеют в Германии статуса педагогов и, следовательно, лишены ряда льгот, предусмотренных законодательством для учителей, а также теряют в зарплате. Поэтому правительства ряда земель планируют внести и соответствующие коррективы в свои законодательства.

Другое проявление реформы усматривается в том, что на сегодняшний день в стране суще-

ствует множество возможностей повышения квалификации для работников детских садов. Это также связано с требованием усиления качества подготовки детей и поликультурного воспитания. Основное внимание при этом уделяется развитию речи или обучению государственному языку малышей. Дело в том, что, как в США, Канаде или Франции, в Германии проживает очень большое количество иностранцев. Их социальная интеграция – задача образовательной системы, и чтобы она протекала легче и эффективнее, чтобы школьное обучение их детей было более успешным (ведь известно, что хорошее знание языка обучения – это залог его продуктивности), отныне интеграция начинается именно на дошкольной ступени, и в первую очередь, за счет языкового содействия детям и их родителям.

Но профессию воспитателя в Германии попрежнему можно получить в реальных школах и техникумах, причем важно отметить, что сфера среднего профессионального образования всегда конкурировала по своей значимости с высшим образованием. Это подтверждают как исследования Г. Браунса и С. Штайнмана [3], так и современная ситуация с распределением выпускников общеобразовательных школ по дальнейшим учебным учреждениям. Выпускники гимназий часто не используют своего права на поступление в вуз, предпочитая среднее специальное образование в силу его меньшей продолжительности: известно, что по срокам обучения в школе и вузе ФРГ занимает первое место в Европе.

Здесь студенты изучают педагогические дисциплины (социальная педагогика, педагогика здоровья, педагогика религии, менеджмент дошкольного образования и т.д.), предметы областей «Культура и общество» (немецкий язык, иностранный язык, социология, религия) и «Средства социально-педагогического воздействия» (игра, музыка, детская и юношеская литература, труд и физическое воспитание). Обучение предусматривает трехнедельную практику в детских садах или яслях (чего, по нашему убеждению, явно недостаточно). Закончив соответствующее отделение, выпускники техникумов работают в яслях, детских садах, на детских площадках. В игровых комнатах, детских домах, социально-педагогических учреждениях, в детских отделениях больниц.

Нами установлено также, что формирование у будущих педагогов дошкольной сферы (вне зависимости от типа их учебного учреждения) знаний, умений и навыков языкового содействия детям, их математического, технического или социального развития – это инновация в немецком педагогическом образовании, вызванная текущим реформированием самой образовательной системы. Подготовка студентов к образовательной работе с дошкольниками входит в задачу каждого из вузов, выпускающих соответствующих специалистов. Варьируется при этом лишь содержание этой работы. Так, если педагогический институт Швебиш-Гмюнд предлагает обучение, включающее в себя дошкольную педагогику, психологию раннего детства, конфликтологию, диагностирование, менеджмент дошкольного образования, межрелигиозное воспитание, эстетико-музыкальное образование, коммуникацию и работу с родителями, то институт в Людвигсбурге дополняет их методикой исследований детства и историей педагогики [7]. Расхождения опять же объясняются культурным суверенитетом, то есть самостоятельностью регионов в деле решения образовательных вопросов.

Поскольку педагогическое образование, как и сами образовательные системы в землях ФРГ, значительно различаются, приведем в качестве примера академизации подготовки воспитателей специальность «Образовательные науки начальной ступени» в Свободном университете Бозэн. Она рассчитана на 4 года и включает два отделения: Образование учителей начальных классов и Образование воспитателей детских садов, предусматривающие 2080 учебных часов, 1245 ч. из которых отводится на лекции и семинары, 435 ч. – на лабораторные работы и 400 ч. – на практику [4]. В течение первых двух лет студенты обоих отделений обучаются вместе, посещая раздельно только профилирующие предметы.

Такой подход позволяет, на наш взгляд, расширить знания студентов о тех категориях детей, с которыми им предстоит работать непосредственно и «опосредованно»: будущий воспитатель познает не только особенности работы с дошкольниками, но и получить представление о воспитании детей в младших классах, и соответственно, о том, как эффективнее подготовить их к школе, как связать деятельность детских садов и школы, как организовать свое сотрудничество с учителями начальных классов, психологами и родителями. Курс предполагает сдачу 28 экзаменов, написание дипломной работы и выпускной экза-

мен. В частности, предусмотрены экзамены по дидактике, психологии, интеграционной педагогике, немецкому языку, естествознанию, математике/информатике, антропологии, рисованию, методике ряда дисциплин, физическому воспитанию, музыке и т.д.

Другой проблемой современного перехода на академизацию подготовки дошкольных педагогов в Германии стала незначительная доля профессорско-преподавательского состава, занимающегося со студентами, и необходимость повышения их дидактических компетенций. «У нас полно педагогов, которые сами не в состоянии воспитывать или руководить группой детского сада. Нам необходима немедленная реформа! Трудно себе представить, чтобы преподаватель медицинского вуза не мог провести операцию, зато при подготовке воспитателей преподаватели годами не проверяют свои умения и навыки в дошкольных учреждениях», – возмущаются модернизаторы педагогического образования [9, с. 5].

Конечно, реформа сталкивается с трудностями, однако более значимым здесь является то, что она была запущена и проводится во всех регионах государства. Ее главными достижениями на современном этапе стали академизация подготовки воспитателей дошкольных учреждений и оптимизация образовательного процесса в детских садах. Правда, серьезным упущением политиков, по нашему мнению, является то, что в Германии все еще отсутствует концепция элементарного образования, без которой усовершенствование системы будет менее эффективным.

Библиографический список

1. *Данилова Л.Н.* Реформирование общеобразовательной школы объединенной Германии: Автореф. … канд. пед. н. – Ярославль, 2007. – 24 с.
2. *Avenarius H.* Bildungsbericht fьr Deutschland. Erste Befunde. – Opladen: Leske und Budrich, 2003. – 364 S.
3. *Brauns H., Steinmann S.* Educational Reform in France, West-Germany, the United Kingdom and Hungary. AB I. – Nr. 21. – Mannheim: Mannheimer Zentrum fьr europдische Sozialforschung, 1997. – 264 p.
4. Freie Universitдt Bozen: Laureatstudiengang Bildungswissenschaften fьr den Primarbereich, 2003. – 89 S.
5. *Frey A.* Erzieherinnenausbildung gestern - heute - morgen. Konzepte und Modelle zur Ausbildungsevaluation. Erziehungswissenschaft, Band 1. - Landau: Verlag Empirische Pдdagogik, 1999. – 326 S.
6. GEW. Erzieherinnenausbildung in der Hochschule. Studienmodelle im Ьberblick. - Frankfurt am Main: GEW, 2007. – 59 S.
7. *Hermann T.C.* Entwicklung der akademischen Erzieher/innen-Ausbildung. – Frankfurt am Main: GEW, 2007. – 26 S.
8. *Schleicher A.* Organisation for economic Co-operation and Development. Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment. - Paris: OECD, 1999. – 81 S.
9. *Wenzig A.* Bildung und Erziehung beginnen nicht erst mit der Einschulung. 6. VBE-Erzieherinnentag: Land muss den Elementarbereich stдrken// Schule heute. – 2003. – № 5. – S. 5–7.

О.А. Зотова

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ОСНОВЫ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ В ИДЕЯХ И ШКОЛАХ НЕМЕЦКИХ ФИЛАНТРОПИСТОВ ЭПОХИ ПРОСВЕЩЕНИЯ

В статье рассматриваются идеи трудового воспитания эпохи Просвещения в педагогических концепциях немецких филантропистов в Германии. Анализируются особенности данного периода в истории Германии и их влияние на развитие системы образования и воспитания. Исследуются основы духовно-нравственного воспитания в школах немецких филантропистов.

Формирование педагогики как науки невозможно представить вне контекста развития мировой истории и культуры. Поэтому обращение к педагогическому опыту различных стран, в частности, Германии, дает представление о богатых культурных традициях, национальных и духовных ценностях народа и является всегда актуальным.

В последнее десятилетие 18 столетия и в первой половине 19 века Германия переродилась. Это возрождение происходило в эпоху глубочайших изменений (не только в немецких государствах, но и в Европе), затронувших все сферы жизнедеятельности человека: экономическую, социально-политическую, культурную и духовно-идеологическую. Одним из важнейших выражений эпохального подъема духовной культуры данного периода было развитие немецкой классической философии. По свидетельству крупнейшего немецкого философа конца 19- начала 20 века В. Виндельбанда, это было «интеллектуально самое великое время немецкой» и «европейской культурной жизни, время высокой духовной зрелости и свободы». «Таким образом вышло так, что все то, что было начато англичанами и французами в духовной работе в 18-ом столетии, нашло свое завершение в Германии, и таким образом, возникла эстетически-философская система образования, которая определила в Германии духовно последние десятилетия восемнадцатого столетия и первые – девятнадцатого. Она захватывает великий период развития, который ведет от Клопштока и Лессинга к исходным пунктам Гете и Гегеля» [1, с. 10-11]

Полагая, что философия призвана быть критической совестью культуры, ее душой, немецкие философы классики исследовали не только человеческую историю, но и человеческую сущность. Каждый из мыслителей, начиная с Канта, создал свою собственную философскую систему, отличающуюся богатством идей и концепций, основанных на «моральном совершенстве, трудолюбии, семейных добродетелях, национальном воспитании, гуманистической образованности» [4, с.169].

Особой приметой эпохи Просвещения был расцвет литературы и педагогической мысли. Педагогическая проблематика находилась в центре творчества многих немецких философов, психологов, писателей, историков, эстетиков и филологов. Среди них - Х. Вольф, Г.В.Ф. Гегель, И.Ф.Гербарт, И. В. Гете, В. Гумбольдт, И. Кант, Г.Э.Лессинг, Ф.Шлегель, Ф. Шлейермахер, А. Шопенгауэр. Большое значение просветители придавали вопросам духовно-нравственного воспитания. В широком философском контексте обсуждалась проблема о ценностях и идеалах образования, разрабатывались теоретические основы сущности, смысла и содержания духовно-нравственного воспитания, осмысливались его цели и задачи.

Проявление такого интереса к педагогике в Германии в эпоху Просвещения объяснялось тем, что новый зарождающийся класс буржуазии пытался переустроить общество с помощью воспитания разумно мыслящей, активной личности. Немецкое просветительное движение конца 18 в. имело два направления: первое было ориентировано на борьбу против господствующей феодаль-

© О.А. Зотова, 2008

ной идеологии, второе боролось за просвещение народных масс и объединение немецкой нации. Одним из важнейших достижений просветителей явилась разработка и внедрение целого ряда педагогических идей. Именно, благодаря этому, по мнению Нитхаммера, старшего школьного советника Королевства Баварии, в истории немецкой педагогики 18 столетие называют "педагогическим" [3, с. 33]. Так среди педагогических течений немецкого Просвещения особо выделялись неогуманизм и филантропизм.

Педагогические идеи и концепции немецких филантропистов освещены в работах отечественных (М.И. Демкова, А.Н. Джуринского, Л.В. Образцовой, А.И. Пискунова) и зарубежных исследователей (Д. Беннера, М. Герберта, Г. Кемпера, Т. Фрича, Б. Шолера).

Филантропизм (от греч. philein – любить и antropos – человек) – система воспитания дружественных отношений между людьми, примененная И.Б. Базедовым в школе интернатного типа в Дессау, названной им «Филантропин». Эта система, в соответствии с принципами Руссо, состояла в воспитании детей, согласно законам природы, с помощью собственных методов, приспособленных к психике человека. Филантрописты выразили новый взгляд на роль немецкой школы, главная задача которой заключалась, по их мнению, в воспитании всесторонне развитых, «добрых, разумных, полезных» и нравственно облагороженных членов общества [7, с. 48]. Критикуя существующую систему образования, филантрописты предлагали свою модель образовательных учреждений, которая объединила одновременно три понятия «государственная школа, единая школа, рабочая школа» [15, с. 18].

Главное предназначение человека, по мнению филантропистов, заключалось в обретении им счастья. Счастье определялось как состояние постоянной радости, служившей основой для нравственного стержня человека. Стремление к достижению бесконечной радости и есть путь к самосовершенствованию и счастью. Только счастливый человек способен обладать добродетелью и быть полезным другим. «Общественное счастье, счастье государства в целом ничем не отличается от личного счастья каждого его гражданина» [18, с. 140].

Основателем и ярким представителем филантропизма является И.Г. Базедов (1724-1790). К числу его сторонников и учеников относят Х.Г. Зальцмана (1741-1811), И.Г. Кампе (1746- 1818), Э.Х.-Траппа (1745-1818), К.Ф. Барта (1741-1791), И. Штуве (1752-1793), П. Виллауме (1746-1806).

И.Г.Базедов родился в Гамбурге, закончил университет в Лейпциге. Работал профессором морали и изящных наук в рыцарской академий в Соре. Основные труды: «О необычном и лучшем методе обучения юношей высших классов» (1752), «Методическое руководство для отцов и матерей семейств и народов» (1770), «Элементарное руководство» (1774), «Избранные педагогические произведения» (1880). Свою педагогическую концепцию И.Г. Базедову удалось реализовать на практике в открытом им в 1774 году учебно-воспитательном учреждении в Дессау, которое он определил как «мастерскую дружбы», и «добродетель науки» [15, с. 84]. Филантропин могли посещать воспитанники от 6-ти до 18-ти лет. Программа обучения соответствовала потребностям молодой буржуазии и новым веяниям эпохи. Учебный план включал следующие дисциплины: математику, литературу, географию, историю, философию, немецкий, французский и латинский языки, естествознание, религию, рисование, музыку, фехтование, танцы, физкультуру. Кроме того ежедневно 2 часа отводилось на рукоделие и ручной труд. Большое внимание филантрописты уделяли познанию окружающей действительности в естественных условиях - на лоне природы. С этой целью воспитанники регулярно совершали походы и экскурсии.

Верно угадав настроение общества, Базедов нашел в нем горячую поддержку и сочувствие. Он требовал человеческого отношения к детям, основанного на знаниях детской психологии, доступной для детского сознания подачи учебного материала с использованием наглядных средств и игровых моментов, а также сочетания теории с практикой. Высоко оценивая заслуги И.Г. Базедова, немецкий педагог Т. Фрич писал: «никогда еще у детей не было такого любящего защитника их прав». [17, с. 9] На первый план Базедов ставил тесную связь воспитания и обучения с жизнью, с практической направленностью, т.е. с подготовкой воспитанников к будущей профессии.[7, с. 48] Согласно главным положениям его педагогической системы, воспитание полезного и счастливого человека основывается на единстве интеллектуального образования, физического и нравственного воспитания, при этом ведущая роль отводится нравственному воспитанию. Нрав-

ственность Базедов определил как «учение о добродетели»[13, с. 537]. Добродетель по Базедову есть «внутренний закон, долг» [там же, с. 166], который должен соблюдать и исполнять каждый. Добродетель включает в себя: стремление к мудрости и познанию, проявление любви к ближнему как самому себе, рассудительность и осторожность, умение управлять своими эмоциями, отказ от вредных привычек и ежедневное усовершенствование добродетели [там же, с. 538]. Необходимо заметить, что многие люди имеют склонность к соответствующим долгу действиям, но это не имеет прямого отношения к склонностям. Склонности, или «нравы», как их называет Базедов, нужно воспитывать. Особенно большое значение педагог придавал выработке таких личностных качеств, как честность, порядочность, ответственность, послушание, вежливость, скромность, смирение и уважительное отношение к окружающим. Среди средств нравственного воспитания он выделял беседу, убеждение, чтение поучительных рассказов и положительный пример взрослых. Базедов отрицал телесные меры наказания и прибегал к ним в крайне редких случаях неповиновения детей. Одним из важнейших средств нравственного совершенствования личности педагог считал труд, работу, любые упражнения посильные ребенку, поэтому ручная работа была неотъемлемой частью каждого занятия. Базедов провозглашал лозунг: «Меньше слов и больше действий» [17, с. 20].

Следует отметить, что взгляды филантропистов на трудовое воспитание представляют особый интерес. Воспитание таких моральных качеств, как прилежание и трудолюбие занимало в их педагогической практике важное место. Основной задачей трудового воспитания являлось формирование правильного отношения детей к труду. Так, привлекать детей к труду, по мнению филантропистов, можно было с возраста 5-6 лет, уделяя при этом большое внимание игровой деятельности. Эрнст Христиан Трапп, теолог, пастор-педагог, сторонник И.Г. Базедова, рассматривал игру как побуждающий фактор развития умственных и физических способностей детей. Согласно Э. Траппу, игра притягивает детей разнообразной сменой действий, тем, что в повседневной работе отсутствует, поэтому трудолюбие в процессе игры формируется непроизвольно. «Работать можно играя», если компонентами игры являются деятельность, обязанность, определенные правила и порядок; в таком случае игра становится работой [16, с. 168-170]. Чтобы правильно управлять игровой ситуацией, педагог советовал стать «детьми».

Другой идеолог филантропизма, Й.Г. Кампе, предостерегал от чрезмерного злоупотребления игровым методом. Нецелесообразно идти постоянно на поводу у детей и предоставлять им полную свободу, забывая об интеллектуальном и физическом труде. Игру нужно заслужить как «десерт» во время обеда.[16, с. 32] Одной из ценных разработок Кампе было его утверждение, что для развития силы ребенка необходимо укреплять уже заложенные природой возможности.

Полагая, что труд способствует формированию физических способностей детского организма, филантрописты тщательно подходили к выбору трудовой деятельности. Петер Виллауме в своей работе «О развитии тела…», полезной рассматривает только подвижную трудовую деятельность. «Существует много видов ручной работы, требующих движений. Хорошо, что мальчик учится работать топором, сверлом, пилой, молотком, равномерно распределяя свои силы. Посадка деревьев, копание грядок, полив растений - все эти деятельности ценны тем, что включают различные упражнения на свежем воздухе» [там же, с. 114] Труд должен приносить детям радость и удовлетворение и не быть обременительным.

Видным филантропистом конца 18 – начала 19 века был И. Штуве Исходя из убеждения, что важным средством познания является наглядность, главное место в воспитании И. Штуве отводил накапливанию личного опыта на основе наблюдений и чувственных восприятий. Увиденное быстро усваивается детским сознанием и способствует порождению светлых образов [16, с. 34]. Поэтому, самое лучшее постижение окружающего мира – это общение с природой. Трудовую деятельность в процессе знакомства с внешним миром педагог расценивал как вспомогательную. «Трудясь в саду, поле и наблюдая за растениями, насекомыми и животными, дети вырабатывают у себя внимание, способность к сравнению и нахождению различий, любовь к порядку и чувство долга» [там же, с. 230].

Ценный вклад в развитие педагогики филатропизма внес Х.Г. Зальцман. Х.Г. Зальцман утверждал, что труд «соответствует потребности детей в деятельности», в процессе которой формируются их умственные и физические способ-

ности [20, с. 44] Организовав в 1784 году в Шнепфентале свой филантропин, Зальцман принимает на работу учителей, владеющих каким-либо ремеслом и готовых заниматься с детьми ручным трудом. При этом педагог должен постоянно совершенствовать свои знания и умения. «Посвящая себя воспитанию, нельзя упускать ни единой возможности познакомиться с результатами человеческой деятельности. Полезно изучить материал и форму, с которыми работает мастер, чтобы иметь об этом представление!» [20, с. 74]. В его школе в Шнепфентале дети могли обучиться следующим ремеслам: выпиливанию изделий, плетению из лозы, столярному делу. При этом семинаристы в зависимости от ощущения имели свободу выбора: учиться или овладевать каким-либо мастерством. Педагог советовал обращать внимание на пожелания воспитанников, чтобы найти увлекающую для них деятельность. Так, учитывая детскую особенность в проявлении самостоятельности и самодеятельности, Зальцман позволял детям самореализовываться в процессе изготовления своими руками игрушек или поделок. Интересно, что на уроках труда детям разрешалось пользоваться острыми предметами. Подобный прием Зальцман применял для воспитания осторожности и приобретения воспитанниками личного опыта. Будучи противником методов поощрения и наказания, иногда педагог прибегал к денежным вознаграждениям учебной и трудовой деятельности воспитанников [15,- с. 255]. Ученики, показавшие хорошие знания по изучаемым дисциплинам, получали незначительную денежную сумму. С целью приобщить воспитанников к труду и научить ценить заработанное, Зальцман предлагал им поработать в школе за определенную плату в качестве корректоров, секретарей, помощников учителей и счетоводов.

Зальцман разработал свою педагогическую систему, рассматривая воспитание как процесс «развития и закрепления навыков подрастающего поколения» [20, с. 22] С его точки зрения в учебно-воспитательном процессе происходит и процесс самовоспитания педагога. Так, впервые в истории немецкой педагогики Зальцман приходит к выводу, что «причину во всех ошибках и недостатках своих воспитанников воспитатель должен искать в себе» [там же, с. 9]. Поступая неправильно, педагог сам провоцирует детей на неверные поступки. В «Книжке о муравьях» Зальцман формулирует заповеди для учителей: забота о здоровье; радостное расположение духа; умение общаться и найти подход к детям; умение занять детей; умение творить руками и другие. Основным положением его концепции является «принцип этической автономии» [9, с. 66]. Задача воспитателя, по его мнению, заключается в том, что он должен разбудить в детях желание делать добро не потому, что их «заставляют, запрещают или они ждут вознаграждения, или испытывают страх быть наказанными, а потому, что дети сами хотят это совершить» [20, с. 49].

В настоящее время деятельность педагогов-филантропистов оценивается неоднозначно. Тем не менее, нельзя не признать заслуг представителей данного педагогического течения. Филантрописты были первыми просветителями и реформаторами школьной системы в Германии в конце 18 - первой половине 19в. Они требовали отделения школы от церкви, повышения квалификации учителей, доступного для всех сословий образования и предлагали план единой системы образования. Согласно справедливому мнению отечественного историка педагогики А.И. Пискунова, «первую попытку приблизить школу к жизни, сделать так, чтобы она отвечала потребностям общественного развития, сделали филантрописты»[11, с. 109]. Ценным результатом их деятельности явилось издание педагогических журналов, пособий по воспитанию и книг для детей. Будучи не только теоретиками, но и практиками, они разработали и внедрили в жизнь новые подходы к воспитанию и обучению подрастающего поколения, создали специальные методики для физического, трудового и нравственного воспитания детей, получившие широкое распространение в конце 19 – начале 20 в. Идеи филантропистов о трудовом воспитании стали в центре внимания таких известных немецких педагогов, как Г. Кершенштейнер, А. Пабст, Г. Шаррельман. Игра как дидактическое средство получила свое применение в педагогической практике Ф. Ганзберга, Л. Гурлитта, Г. Лангенталя, Ф. Фребеля.

Из методов обучения филантрописты выделяли активные; они целенаправленно избегали бессмысленную зубрежку и придавали большое значение наглядности и поощрению самостоятельной деятельности учащихся. Положительным в педагогической концепции немецких филантропистов следует считать их отношение к природе как неиссякаемому источнику человеческого познания и человеческого благоденствия [20,

с. 25].

Основные положения филантропизма в области нравственного воспитания не утратили своего значения и в наши дни, так как ключевые ценности и нравственные добродетели являются неизменными [8, с. 11] Провозгласив личность наивысшей ценностью, главной целью воспитания филантрописты считают гармоничное развитие физических, духовных, умственных и нравственных сил человека. «Воспитание заботится о счастье человека и должно образовывать его всесторонне, чтобы воспитать его по мере возможности человеком совершенным» [15, с. 379].

Требование нравственного усовершенствования у филантропистов находило практическое выражение в формировании у воспитанников нравственных отношений к существующей идеологии в государстве, родине, труду, к людям и самим себе. Трудовая деятельность рассматривалась как средство нравственного воспитания и один из способов самовыражения и проявления творческого начала личности.

Таким образом, можно констатировать, что филантропизм был прогрессивным педагогическим течением и сыграл существенную роль в становлении системы духовно-нравственного воспитания Германии, в развитии педагогической мысли и практики в целом.

Библиографический список

1. *Виндельбанд В.* Философия в немецкой духовной жизни 19 столетия. – М.: Наука, 1993. – 112 с.
2. *Ганзберг Ф.* Творческая работа в школе. Пер. с нем. М. Левитиной. – М., 1913. – 80 с.
3. *Гурлитт Л.* О воспитании. Пер. с нем. – Спб., 1911. – 173 с.
4. *Демков М.И.* История западноевропейской педагогики. – М., 1912. – 500 с.
5. *Джуринский А.Н.* История образования и педагогической мысли. – М: Владос-Пресс, 2003. – 400 с.
6. *Кершенштейнер Г.* Трудовая школа / Под ред. Н.В. Сперанского. Пер. с нем. М.И. Дрей с предисловием и под ред. Н.В.Сперанского. – М., 1913. – 64 с.
7. *Лангенталь Г.* Первое школьное обучение, основанное на существе и развитии ребенка. Пер. с нем. С. Протопопова. – М: Изд. Книжной торговли и коммисионер, 1873. – 66 с.
8. *Лузина Л.М.* Нравственные добродетели как содержательный ориентир ценностного самоопределения современных школьников // Социально-педагогические проблемы ценностного самоопределения личности. – Ульяновск, 2005. – С. 10–16.
9. *Образцова Л.В.* Гуманистическая педагогика Германии конца 19 – начала 20 вв., 1870-1933 гг. Дис … д-ра пед наук. – Пятигорск, 2002. – 444 с.
10. *Пабст А.* Практическое воспитание. – Спб, 1910. – 64 с.
11. *Пискунов А.И.* Очерки по истории прогрессивной немецкой педагогики конца 18 – начала 19 в. – М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1960. – 200 с.
12. *Фребель Ф.* Педагогические сочинения. Воспитание человека. – Т 1. – М: Тихомиров К.И., 1913. – 361 с.
13. *Шаррельман Г.* Трудовая школа. Пер. с нем. С.С. Рашевской; под редакцией и с послесловием П.П. Блонского. – М.: Работник Просвещения, 1924. – 105 с.
14. *J.B. Basedows* Elementarwerk mit den Kupfertafeln Chodowieckis u.a. Kritische Bearbeitung in drei Banden. Mit Einleitung, Anmerkung und Anhangen (enthaltend die Listen der Beforder des Werkes aus den Jahren 1768).Bd 1, LXIV.Leipzig, 1909. – 543 S.
15. *Benner D.* Kemper H. Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpadagogik. Die padagogische Bewegung von der Aufklarung bis zum Neuhumanismus. Unter Mitwirkung von Gabriele Schulp – Hirsch. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. 2000. – 460 S.
16. *Campe J.H.* Allgemeine Revision des gesamten Schul und Erziehugswesens von einer Gesellschaft praktischerErzieher. Hrsg. von Prof. Dr. Robert Alt. Ausgew., eingeleitet und erlautert von Gunter Ulbricht. Berlin: Volk und Wissen Verlag, 1957. – 351 S.
17. *Fritsch T.* Philantropismus und Gegenwart. Leipzig: Wiegandt. 1910, – 48S.
18. Geschichte der Erziehung. Neunte Auflage Redaktoin:Karl –Heinz Gunter, Franz Hofmann, Gerd Hohendorf,Helmut Konig, Heinz Schuffenhauer. Berlin: Volk und Wissen Verlag, 1969.- 726S.
19. *Herbert M.* Erziehung und Volksbildung in Altwurttemberg (Umbruch und Neuorientierung in der zweiten Halfte des 18. Jahrhunderts).Studien und Dokumentation zur deutschen Bildungsgeschichte.

Band 20. Weinheim und Basel:Beltz Verlag. 1982. – 530 S.

20. Salzman C.G. Ameisenbuchlein oder Anweisung zu einer vernuftigen Erziehung der Erzieher. Krebsbuchlein oder Anweisung zu einer unvernuftigen Erziehung der Kinder. Berlin-Leipzig: Volk und Wissen Verlag, 1948. – 256 S.

21. Scholer W. Der fortschrittliche Einfluss des Philanthropismus auf das niedere Schulwesen im Furstentum Anhalt-Dessau 1785-1800(Diskussionsbeitrage zu Fragen der Padagogik)/ Heft 7. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1957. – 176 S.

Е.В. Полоцкая

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»

В Московском издательстве «Дашков и К°» вышло первое в России учебное пособие «Социальная работа», подготовленное коллективом преподавателей института педагогики и психологии КГУ им. Н.А.Некрасова, специально для подготовки студентов-выпускников к государственному междисциплинарному квалификационному экзамену*.

Настоящее пособие знакомит студентов с содержанием всех основных учебных дисциплин по специальности с целью формирования у будущих специалистов по социальной работе системы профессиональных знаний.

Оно выполнено в доступной форме постановки вопросов к зачетам и экзаменам и полных ответов на них.

Несомненную ценность эти материалы представляют при подготовке студентов к междисциплинарному выпускному квалификационному экзамену, завершающему процесс обуче-ния по избранной специальности.

Пособие поможет студентам в подготовке к практическим занятиям, в написании докладов, рефератов, курсовых и квалификационных работ.

Особенно полезным это пособие окажется для преподава-телей учебных дисциплин по направлению и специальности «Социальная работа» в плане использования ее содержания для установления межпредметных связей и устранения дублирова-ния в изложении учебного материала, а также для составления тестов контроля знаний студентов.

В конце учебного пособия приведен развернутый список новейшей литературы и примерный перечень проблем выносимых на государственный междисциплинарный комплексный экзамен по общепрофессиональным и специальным дисциплинам, а так же основные требования к нему, включая форму билетов на ГАК.

Как справочное пособие оно может быть полезным и для практических работников социальной сферы в процессе повы-шения квалификации.

В учебном пособии были использованы материалы ра-бот известных специалистов в области социальной работы и педагогики Е.И. Холостовой, М.В. Фирсова, П.Д. Павленка, А.В. Мудрика, В.А. Никитина, С.И. Григорьева, Л.Г. Гусляковой, В.И. Курбатова, Л.И. Старовойтовой и многих других.

Думается, что издание данного учебного пособия будет способствовать совершенствованию системы подготовки специ-алистов социальной работы.

* Социальная работа: Учебное пособие / под ред. Н.Ф.Басова. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2008. – 364 с.

© Е.В. Полоцкая, 2008

НАШИ АВТОРЫ

АГАФОНОВ Андрей Романович, старший преподаватель кафедры физического воспитания Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова

АЛЕКСЕЕВА Марина Валериевна, аспирант кафедры педагогики Вологодского государственного педагогического университета

АЛИЕВ Закир Гапизович, преподаватель кафедры английского языка, соискатель кафедры социальной педагогики Дагестанского государственного университета

АЛМАЗОВА Ирина Геннадьевна, старший преподаватель кафедры педагогики начального обучения Елецкого государственного университета им. И.А.Бунина

АНТОНОВ Сергей Валерьевич, старший преподаватель кафедры теоретических основ физического воспитания Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева

БАСОВ Николай Федорович, доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, заведующий кафедрой социальной работы Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова

БЕЛЯЕВ Геннадий Юрьевич, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Института теории и истории педагогики Российской академии образования, г. Москва

БЕЛЯЕВА Нина Леонидовна, старший преподаватель кафедры дошкольной и социальной педагогики Набережночелнинского педагогического института, аспирантка Елабужского государственного педагогического университета

БОГДАНОВА Елена Юрьевна, преподаватель Краснодарского архитектурного строительного техникума, соискатель кафедры живописи КубГУ

БОЛТЕНКОВА Ирина Николаевна, доцент кафедры иностранных языков Северо-Кавказского военного института ВВ МВД РФ, аспирант кафедры педагогики Северо-Осетинского государственного университета

БУЛАТНИКОВ Игорь Евгеньевич, зам. директора Курского музыкального колледжа-интерната слепых, аспирант кафедры социальной педагогики и методики воспитания Курского государственного университета

ВАСИЛЬЕВА Е.В.

ВОЛКОВА Олеся Владимировна, директор «Психолого-лингвистического центра» СИБУП, старший преподаватель кафедры лингвистики СИБУП, соискатель кафедры психологии детства Красноярского государственного педагогического университета им. В.П.Астафьева

ГЛАЗИНА Татьяна Анатольевна, аспирант кафедры психологии Уральского государственного университета физической культуры

ГОРОВАЯ Валерия Ивановна, доктор педагогических наук, профессор кафедры общей биологии Ставропольского государственного университета

ГОРОДЕЦКАЯ Наталья Ивановна, заведующая лабораторией дистанционного обучения Нижегородского института развития образования

ГРУШЕЦКАЯ Ирина Николаевна, кандидат педагогических наук, ассистент кафедры социальной педагогики Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова

ДАРИЧЕВА Мария Вячеславовна, преподаватель кафедры иностранных языков, аспирант Волжского государственного инженерно-педагогического университета, г. Нижний Новгород

ЗАЙКИН Михаил Иванович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики обучения математике Арзамасского государственного педагогического института им. А.П.Гайдара

ЗАХАРОВА Жанна Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова

ЗОТОВА Ольга Алексеевна, старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин Московского педагогического государственного университета, филиал в г. Ульяновске, соискатель кафедры педагогики Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова

ИВАНОВА Татьяна Ивановна, главный специалист законодательного собрания города Озерск Челябинской области

ИРХИНА Ирина Витальевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Белгородского государственного университета

КАРЕВА Юлия Юрьевна, ассистент кафедры иностранных литератур и языков Ярославского государственного университета им. К.Д.Ушинского

КАРТАШОВА Елена Александровна, преподаватель кафедры английского языка радиофизического факультета Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского

КОЗИНКИНА Светлана Валерьевна, соискатель Армавирского филиала Краснодарского университета МВД России

КОЛЕСНИКОВА Ирина Александровна, аспирант кафедры теории и истории педагогики Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова

КОЛЕСОВ В.И., кандидат экономических наук, доцент, директор ГУ «Специнтернат для инвалидов и граждан пенсионного возраста, освобожденных из мест лишения свободы»

КОНДРАТЬЕВА Анастасия Михайловна, соискатель Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма

КОРОВИНА Ольга Евгеньевна, старший преподаватель кафедры педагогической и прикладной психологии Самарского филиала Московского городского педагогического университета

КРАПИВИНА Марина Юрьевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков ГиСЭС, факультет филологии Оренбургского государственного университета

КРЕНИЦЫНА Елена Владимировна, старший преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов Петрозаводского государственного университета, аспирант кафедры педагогики Карельского государственного педагогического университета

КРОПАЧЕВА Марина Николаевна, старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Шадринского государственного педагогического института

КРЫЛОВ Леонид Витальевич, аспирант кафедры социальной работы Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова

КУДИНОВ Владимир Андреевич, доктор исторических наук, профессор кафедры истории России Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова

КУМЫКОВА Елена Валентиновна, старший преподаватель кафедры психологии Московского государственного строительного университета

МЕДВЕДНИКОВА Людмила Фадеевна, начальник отдела образовательной экспертизы государственного учреждения Вологодской области «Центр оценки качества образования», аспирант кафедры педагогики Вологодского государственного педагогического университета

МЕЖЕВОВА Юлия Александровна, преподаватель кафедры дизайна Смоленского гуманитарного университета, аспирант кафедры педагогики и социальной работы

МИТЫПОВА Арюна Жамьяндоржиевна, аспирантка Психологического института Российской Академии Образования

МОСЕЕВА Елена Юрьевна, старший преподаватель кафедры социальной работы и социальной педагогики, соискатель кафедры педагогики и непрерывного педагогического образования Вологодского государственного педагогического университета

НОВИКОВА Юлия Борисовна, старший преподаватель кафедры английского языка Коломенского государственного педагогического института

ОРЛОВА Нина Николаевна, главный специалист Центра оценки и контроля качества образования Ярославской области

ПАВИЛЬЧ Александр Александрович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры культурологии Минского государственного лингвистического университета, Республика Беларусь

ПЕРЕЛЫГИНА Ирина Владимировна, аспирантка Института развития дошкольного образования РАО, г. Москва

ПЕТРОВА Евгения Анатольевна, аспирант кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова

ПОЛАРШИНОВ Юрий Алексеевич, Военная Академия радиационной, химической и биологической защиты имени Маршала Советского Союза С.К.Тимошенко

ПОЛОЦКАЯ Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, ассистент кафедры социальной работы Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова

ПОПОВА Ольга Владимировна, аспирант кафедры социальной педагогики Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова

ПРОНИЧЕВА Елена Владимировна, аспирант кафедры теории и истории педагогики Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д.Ушинского

ПТИЦЫНА Наталья Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы и прикладной социологии социолого-психологического факультета Ивановского государственного университета

ПЧЕЛИН Андрей Валентинович, аспирант кафедры теории и методики обучения математике Арзамасского государственного педагогического института им. А.П. Гайдара

ПЧЕЛИНА Валентина Станиславовна, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии НОУ Московский областной филиал «Восточный институт экономики, гуманитарных наук, управления и права», г. Щербинка

ПЬЯНКОВА Нина Геннадьевна, заведующая кафедрой математики и естественнонаучных дисциплин филиала Кубанского института международного предпринимательства и менеджмента в н. Кропоткине

РОММ Татьяна Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета

САБЫНИНА Ольга Ивановна, заместитель директора муниципального образовательного учреждения «Лицей № 21», руководитель муниципальной экспериментальной площадки «Преемственность в системе непрерывного образования» г. Курска, соискатель Курского государственного университета

СЕРГЕЕВА Татьяна Юрьевна, ассистент кафедры психологии развития и дифференциальной психологии, методист кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики, аспирантка Удмуртского государственного университета

СИДОРОВ Дмитрий Вячеславович, заместитель директора государственного учреждения «Областной центр поддержки молодежных инициатив» комитета по делам молодежи Костромской области

СКРЯБИНА Ольга Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова

СМЕХОВ Федор Владимирович, аспирант кафедры общей и экспериментальной психологии государственного университета – Высшей школы экономики, г. Москва

СОРОКИНА Светлана Евгеньевна, факультет психологии Казанского государственного университета

ФИМИНА Марина Александровна, преподаватель Оренбургского государственного экономического колледжа-интерната, соискатель Оренбургского государственного педагогического университета

ХАБИБУЛЛИН Эльдар Рафитович, аспирант Психологического института Российской академии образования, г. Москва

ХАЛТУРИНА Валентина Михайловна, аспирант Вятского государственного гуманитарного университета

ШИРОКОВА Мария Владимировна, соискатель кафедры педагогики Белгородского государственного университета

ШНАЙДЕР Ульрих, доктор, руководитель проекта «Обучающиеся регионы», Бебра, Германия

ШРЕЙДЕР Наталья Вадимовна, аспирант кафедры общей и экспериментальной психологии государственного университета – Высшей школы экономики, г. Москва

ШУКЛИНА Юлия Александровна, старший преподаватель кафедры высшей математики Астраханского инженерно-строительного института

ОБРАЩЕНИЕ К АВТОРАМ

В журнале «Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова: Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика» публикуются оригинальные исследования по педагогическим, психологическим и социальным наукам, а также статьи об актуальном опыте работы в социальной сфере.

Размер статей не должен превышать 11 страниц машинописного текста, включая библиографию и подписи под рисунками. Количество рисунков не должно превышать 6, в кратких сообщениях – 2.

Статьи, заказываемые редколлегией для обзора работ в одной из научных областей, могут иметь объем до 1 п.л.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

1. Статьи направляются в редакцию в 2-х экземплярах и на дискете в формате MS Word 7.0 и выше.

Компьютерный набор статьи должен соответствовать следующим требованиям: размер шрифта 14; интервал 1,5; все поля 2,5.

Материал должен быть тщательно отредактирован.

2. Построение статьи:

2.1. Название статьи (аббревиатура в названии недопустима). Сведения об авторе (фамилия, имя, отчество автора полностью, ученая степень, ученое звание, должность, место работы или учебы).

2.2. Аннотация статьи (до 5 строк) на русском и английском языках.

2.3. Преамбула, объясняющая цель работы, актуальность проблемы.

2.4. Основной текст.

2.5. Выводы.

2.6. Литературные ссылки.

3. Все страницы рукописи должны иметь сплошную нумерацию.

Список литературы помещается в конце статьи, авторы указываются в алфавитном порядке.

В тексте статьи необходимо дать ссылки на все рисунки.

Единицы измерения даются в соответствии с международной системой единиц (СИ).

Библиографические ссылки в тексте статьи оформляются квадратными скобками.

Порядок оформления ссылок:

- Статья в журнале: Фамилия и инициалы автора. Название // Название журнала. – Год. – №. – С. От – до.

- Статья в сборнике трудов: Фамилия и инициалы автора. Название // Тез. докл. Название конференции (/ Название учреждения). – Город, год. – С. От – до.

- Монография или книга: Фамилия и инициалы автора. Название. – Место издания: Издательство, год. – С. От – до (или число стр. в книге ____ с.) или Название / под ред. Инициалы и фамилия. – Место издания: Издательство, год. – __с.

- Авторские свидетельства и патенты: А. с. номер. Название.

- Автореферат: Фамилия и инициалы. Название: Автореф. дис... канд. ... наук. – Город, год. – __с.

4. Направление в редакцию работ, посланных в другие издания или уже напечатанных, не допускается.

5. Статьи следует направлять по адресу:

156961, г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14, Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова, «Вестник КГУ», редакция серии «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика».

E-mail: zenko@ksu.edu.ru

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА им. Н.А. НЕКРАСОВА

Серия:

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА. ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

№ 2

Компьютерная верстка – Е.С. Беловский

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 15.05.2008
Формат 60×90 1/8. Уч.-изд. л. 37,5
Тираж 1000 экз.
Изд. № 260

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова

Адрес редакции: **156961, г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14.**
Телефон: **(4942) 31-65-61**
E-mail: zenko@ksu.edu.ru

При перепечатке ссылка обязательна