РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ
ЖУРНАЛА «ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ Н. А. НЕКРАСОВА»

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

РАССАДИН НИКОЛАЙ МИХАЙЛОВИЧ
ректор КГУ им. НА. Некрасова, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

АКАЕВ ОЛЕГ ПАВЛОВИЧ
доктор технических наук, профессор

БА СОВ НИКОЛАЙ ФЕДОРОВИЧ
доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работ}шк высшей школы РФ

БЕЛКИН ПАВЕЛ НИКОЛАЕВИЧ
доктор технических наук, профессор

БЕЛОВ АНДРЕЙ МИХАЙЛОВИЧ
доктор исторических наук, профессор

БУЛДАКОВ СЕРГЕЙ КОНСТАНТИНОВИЧ
доктор философских наук, профессор, почетный работник высшего профессiюна1ьного образования РФ

ГИБАЛО НИКОЛАЙ ПЕТРОВИЧ
доктор экономических tiaух, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ

ЕДОШИНА ИРИНА АНАТОЛЬЕВНА
доктор культурологии, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ

КИРПИЧНИК АНАТОЛИЙ ГРИГОРЬЕВИЧ
кандидат психологических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования РФ, заместитель главного редактора

КОВРИЖНЫХ АЛЕКСЕЙ НИКОЛАЕВИЧ
ответственный секретарь журнала

ЛЕБЕДЕВ ВЛАДИМИР ПАВЛОВИЧ
доктор биологических наук, профессор

ЛЕБЕДЕВ ЮРИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ
доктор филологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ

МАИН ВАЛЕНТИН НИКОЛАЕВИЧ
доктор исторических наук, профессор

МИЛОВИДОВ ВЛАДИМИР ЛЕОНИДОВИЧ
доктор исторических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ

СКАРЖИНСКИЙ МА ТВ ЕЙ ИСААКОВИЧ
доктор экономических наук, профессор. заслуженный деятель науки РФ

СУБЕТТО АЛЕКСАНДР ИВАНОВИЧ
доктор экономических наук, доктор философских наук, профессор, вице-президент Петровской академии наук и искусств

ТИМОНИН АНДРЕЙ ИВАНОВИЧ
кандидат педагогических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования РФ, почетный работник сферы молодежной политики

ТРАВИН ГЕОРГИЙ МИХАЙЛОВИЧ
доктор технических наук, профессор

ФЕТИСКИН НИКОЛАЙ ПЕТРОВИЧ
доктор психологических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ

ЧЕКМАРЕВ В А СИЛИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ
доктор экономических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования РФ, заслуженный деятель науки РФ

ШАЛУМОВ МИХАИЛ СЛАВОВИЧ
доктор юридических наук, профессор

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

№ 1

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, ИВ.Куфтяк, А.П.Липаев** (ответственный секретарь), **Е.АЛушина, С.Б.Малова, ИМРассадин, АИ-Тимонин, Н. АСтефаненко, 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

(J^

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

5 Ю.С.Мануйлов
Логика школьного плана как условие управления качеством образования

8 Л.Ю.Зуева
«Компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность» - синонимы или взаимоисключающие понятия?

12 ГЛ.Котова
Основные подходы к определению и структуре гражданской компетентности

13 ЕА.Калинина
К проблеме ценностей воспитательной деятельности

17 Г. Н. Мусс
Педагогические аспекты воспитания патриотизма

21 С.А.Мнтрюшии
Понятие «социальное поведение» в социологической науке

24 Е.В.Боровская
Образ жизни ребенка школьного возраста как условие развития и формирования его личности

27 Г.А.Будникова
Этапы формирования сетевой культуры учителя (на примере Астраханской области)

32 И.А.Дендебер
Диагностические исследования адаптации учащихся к деятельности в информационном пространстве школы

36 О.В.Звоиарева
Учет индивидуальных различий интеллектуально одаренных детей дошкольного возраста в подготовке к школьному обучению

40 Н.А.Мудрова
Факторы развития взаимодействия родителей и детей

45 Е.А.Заплатина
Полихудожественный подход в образовательном процессе школы с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла

Содержание

51 А.СЛ1ашкова
Проблема общения в философии и педагогике музыкального образования
57 Н.АЛайкара
Особенности эстетического воспитания подростков в контексте становления их авторской позиции на занятиях хореографией

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

64 В.А.Ашпценко, Д.Ф.Искандарова
О педагогическом проектировании
68 М.ПЛрохорова
Инновационная деятельность педагога профессионального обучения
72 О.С.Горынцева
Состояние сформированности компетенции воспитательной деятельности у студентов первого курса педагогических специальностей
75 М.А.Рычкова
Иностранный язык как средство формирования ценностных ориентаций будущих специалистов
79 Н.В.Землянская
Об использовании индивидуальных образовательных траекторий при обучении иностранному языку студентов с низким уровнем обученности (первого курса неязыковых факультетов)
83 Ю.А.Кайль
Модель подготовки студента к использованию знаний иностранного языка в будущей профессиональной деятельности
88 А.С.Макаров, Л.В.Панфилова
Использование проблемного метода обучения в развитии креативности студентов при изучении химии в педагогическом вузе
92 В.А. Челнокова
Развитие информационной культуры студентов как педагогическая проблема
95 Г.Л.Дегтяренко
Информационная подготовка экологов-природопользователей к профессиональной деятельности
98 Е.А.Поляков
Некоторые аспекты моделирования информационного комплекса для подготовки личного состава федеральной противопожарной службы
102 Р.А.Кринцов
Модель процесса формирования конкурентоспособного специалиста в условиях экологического обучения в вузе
107 Э.П.Мнхайлова
Социальная адаптация сельских школьников к условиям обучения в вузе в процессе довузовской подготовки
111 Д.А.Ефремов
К обоснованию модели педагогического управления студенческой группой как коллективом

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕИ ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

116 О.С.Гладышсва, И.Ю.Абросимова
Теоретические основы и опыт образовательной программы нового поколения «Уроки здоровья»
120 Л.Е.Иднатуллина
Роль педагогов в создании здоровьесберегающих условий учащимся школы в период ЕГЭ
123 В.В.Малков
Подвижная игра как форма и метод в физическом воспитании учащихся

ПСИХОЛОГИЯ

127 А.Г.Самохвалова, Т.А.Нестерова
Личность как субъект затрудненного общения: тендерный аспект
133 ДЛ.Петровия
Когнитивно-стилевые особенности операторов в оценке приборной информации
138 МА-Буянкина
Проблема психического выгорания личности и организационная культура
143 И.Г.Кол макова
Полиролевое поведение как фактор успешного функционирования педагога в профессии
148 С.И.Маслаков
Формирование ценностных ориентаций преподавателя высшей школы в начале трудовой деятельности посредством тренинга
152 Ю.Ю.Чечурова
Система субъективных критериев организационной эффективности

Содержание

156 В.А.Дёминский
Влияние тендера на представления педагогов об учащихся
162 И.МРюмина
Теоретико-методологические основы формирования ценностности учебной деятельности у младших школьников
166 Ю.ЕГарнюева
Возникновение дисгармоний в эмоциональной сфере детей 4-5 лет
170 С.С.Новикова
Структура готовности будущих педагогов-психологов к профессиональной ориентировке

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

174 В.В.Смирнов
Психолого-педагогическая коррекция подростков эпизодически употребляющих наркотические вещества
179 М.Ю.Калмыкова
Репатриация зарубежных адыгов в Республике Адыгея и Кабардино-Балкарской Республике: проблемы и перспективы
186 М.ПБарболин, В.И.Колесов
Концептуальные основы построения созидающей постпенитенциарной педагогики
192 В.И.Колесов
Динамика управления педагогическим процессом воспитания в постпенитенциарной системе
198 11А.Грвшанов»
Состояние коммуникативной успешности младших школьников с нарушениями речи
203 Е.Н.Герасимова, Л.Н.Мартынова
К вопросу о влиянии музыкального праздника на формирование эмоциональной отзывчивости у дошкольников, проживающих в детском доме

СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА

208 Е.В.Кравченко, А.Б.Зайченко
Детские организации и объединения Украины: попытка количественного и качественного анализа
219 Е.А.Крохина
Классификация типов подростков - участников общественной деятельности

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

224 Б.Ашенбреннер-Велльманн
Рамочные условия межкультурного и межрелигиозного диалога во времена глобализации
229 Л.Н.Ваулина, К.В.Баркова
Тематические особенности миграционной литературы Западной Германии
234 О.Н.Новосельцева
Концепт «дача» в повести Владимира Каминера «Моя жизнь на даче» («Mein leben im schrebergarten»)
239 О.А.Кононова
Социально-педагогическое сопровождение межнационального общения курсантов в военном вузе

СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

243 О.Ю.Истратова
«Метод проектов» и «проектный подход»: перекличка идей второй половины 20-х годов XX столетия и первого десятилетия XXI века
246 Н.В.Леонтьева
Учет качества знаний учащихся: сравнение подходов М.М.Пистрака и А.П.Пинкевича
249 ДЛО.Скрябнна
Образовательные парадигмы в отечественной педагогической теории и практихе и педагогике эмиграции 20-30-х годов XX столетия
251 ЛЛ.Кутявииа
Проблема постановки цели обучения математике в России в конце XIX - начале XX века
255 В.В.Босенко
Основные направления международного сотрудничества социальной педагогики России, Западной Европы и США
259 УА.Рустамова
К вопросу о публикационной активности ученых-педагогов среднеазиатских республик

263 СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

ОБРАЩЕНИЕ К АВТОРАМ

2008 - В КГУ ГОД ЮБИЛЕЙНЫЙ

2008-й год - юбилейный в истории нашего университета. 7 ноября исполняется 90 лет с даты, определенной Декретом Совнаркома РСФСР, как день учреждения государственного университета в г. Костроме. За 9 десятилетий образовательное учреждение претерпело немало реорганизаций. При этом, на протяжении всех десятилетий сохранялись в его деятельности педагогическая, психологическая и социальная составляющие. Естественно, они тоже претерпевали изменения в соответствии с требованиями времени, задачами, которые были приоритетными на разных этапах развития нашего государства и общества. Эти изменения отражались и в организационных формах существования самого университета (государственный университет, педтехникум, педагогическое училище, учительский институт, пединститут, государственный университет) и в содержании его учебной и научной деятельности.

Сегодняшний университет унаследовал немало добрых традиций из своего прошлого. В их числе и развитие заложенных предшественниками научных направлений в педагогике, психологии, комплексных подходов к решению теоретических и практических проблем социального движения молодежи и детей, социального воспитания и социальной работы.

В начале 60-х наш вуз приобрел известность организацией трех межрегиональных, а фактически всесоюзных, научно-практических конференций по проблемам деятельности пионерской организации. Тогда же на его базе был создан один из первых в стране факультетов по подготовке кадров для работы в детских и молодежных организациях - «пионерфак-истпед». В те же годы Кострома привлекла внимание «зонами пионерского действия», «разновозрастными отрядами по месту жительства» и другими педагогическими новациями.

В начале 70-х к предыдущим добавился опыт организации авторских лагерей и исследовательской работы по проблемам молодежного лидерства. Тогда же, в 70-е, костромские психологи стали организаторами первого в стране всесоюзного симпозиума по проблемам социальной психологии.

Это наиболее яркие, но лишь эпизоды, в системной работе профессорско-преподавательского состава в прошлом и продолжающегося сегодня. В настоящем - институт педагогики и психологии, как наиболее крупное подразделение университета, межвузовский центр по научно-методическому обеспечению социальной работы в сфере детского и молодежного движения, лаборатория изучения психологических проблем совладеющего поведения, академия социально-политической психологии, акмеологии и менеджмента, аспирантура по педагогическим и психологическим специальностям, совсем свежее решение Президиума ВАК о диссертационном совете по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора педагогических наук и т.п. В этом ряду и специальная серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика» в составе научно-методического журнала «Вестник Костромского государственного университета имени Н.А.Некрасова», этим выпуском начинающей третий год своего существования.

Из Декрета Совета Народных Комиссаров об учреждении государственных университетов в гг. Костроме» Смоленске, Астрахани и Тамбове и о преобразовании в государственные университеты бывших Демидовского юридического лицея в Ярославле и Педагогического института в Самаре

Совет Народных Комиссаров постановляет:

1. В ознаменование Октябрьской революции 1917 г., б…с учредить государственные университеты в гг. Костроме, Смоленске, Астрахани и Тамбове и преобразовать в государственные университеты бывшие Демидовский юридический лицей в Ярославле и Педагогический институт в Самаре.

2. Сроком открытия Костромского, Смоленского, Астраханского, Тамбовского, Ярославского и Самарского государственных университетов считать день первой годовщины Октябрьской революции - 7 ноября 1918 г.

V

ПЕДАГОГИКА

Ю.С. Мануйлов

ЛОГИКА ШКОЛЬНОГО ПЛАНА КАК УСЛОВИЕ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

Преамбула. В статье показывается отличие традиционного и инновационного планов деятельности образовательных учреждений, обосновывается инновационная форма плана школы в логике средового подхода.

Мы преследуем цель - раскрыть логику планирования жизнедеятельности школы, полагая, что ее наличие в таком важном документе, как школьный план, повышает его вес и значение в достижении качества образования школьников. Нам представляется важным рассмотреть этот вопрос в силу его практической значимости. Школьный план - это центральный нерв школьной жизни, к нему мы обращаемся чаще, чем к программе развития, ибо это рабочий документ повседневного пользования. Он висит в учительской, на стене у директора школы или лежит на видном месте его рабочего стола. Кроме того, школьный план - это документ, рассчитанный на год, по сути, это годовой план с конкретными сроками и ответственными за его воплощение. Программа развития тоже документ, но она рассчитана на более продолжительный период действия, без строгих сроков и ответственных, поэтому она покоится в шкафу и вынимается от случая к случаю. Не ясно, почему сейчас программа составляется тоже на год. Важно заметить, что план - это проект будущего школьников, а программа развития - проект будущего школы. То и другое взаимосвязано, но как? На наш взгляд, единой основой этих двух документов является логика, но не хронологическая и житейская, а научная логика. Такую логик)' мы бы назвали логикой достижения результата. Первичен все же план, программа развития школы вторична и вытекает из первого. Речь не идет о той, привычной и всем известной форме плана, которая в небольших вариациях имеется в каждом учебном заведении. Такой план не является планом управленческих действий, он существует как хронологический план мероприятий (схема 1).

Схема I

Традиционная логика планирования деятёльн ости образовётел ьного учреждения

					Г
	V	г			
		V			•
. • нойбща			I •		
/ *дтцл&я,*				•	
* . : . • - . . '		•			
			•		

©Ю.С. Мануйлов, 2008

Причинно-следственнные связи между целью и результатом в нем плохо просматриваются. Графы плана могут произвольно переставляться. Мероприятия без особого ущерба для дела меняться и переноситься. Если все можно изменить и при этом не потерять качества, то такой план не может быть признан системным, скорее он бессистемен, и в нем отсутствует логика достижения результата, хотя он и удобен в использовании. Тем не менее, подобный план скорее мешает, нежели помогает педагогам продвигаться к цели.

Речь идет о другом плане (схема 2), не принятым пока «на вооружение» массовой школой, о плане, который был разработан как инструмент средового подхода в образовании и признан элитарными образовательными учреждениями (не в смысле, что это лицеи и гимназии, а в понимании высокой человеческой морали и профессиональной культуры, которой обладают педагогические коллективы данных школ).

Схема 2

Инновационная логика планирования деятельности образовательного учреждения

Если сравнивать старый и новый планы, то обнаруживается их кардинальное отличие друг от друга. Даже невооруженным глазом заметно различие в их форме. Новый план - это технологичный план, это план действий, план последовательных трансформаций, количественных переходов в качественные, план конкретных изменений. Это план движения субъекта управления через средообразовательные действия, созданную среду, образ жизни типичного представителя школьного сообщества к личности ребенка как педагогической цели. Такой план состоит из четырех разделов с подразделами и воплощает логику достижения результата.

Как был получен такой план (схемы 3,4)? Его появление вызвано проекцией на плоскость причинно-следственных связей, вскрытых нами между такими реальными и идеальными явлениями, какими являются: 1) человек-носитель ценностных качеств, 2) образ жизни, который ведет этот человек, 3) влияющая на него среда, наконец, 4) действия субъекта управления как действующей причины. Такой план базируется на логике управления процессом развития и формирования человеческой личности в духе Г.П. Щедровицкого: чтобы получить продукт Е (некоторые личностные характеристики ребенка), надо взять объект А (среду) и совершить по отношению к нему средообразовательные действия д 1, д 2, д 3. План, основанный на такой логике, будет отличаться по своим функциональным характеристикам, он станет: а) компактным (умещаться на 3-4 листочках), б) емким (содержать информацию, в разы превышающую возможности прежней формы), в) универсальным, г) логичным, системным. Перефразируя академика Л.И. Новикову: «Воспитание тогда эффективно, когда оно системно», можно сказать, школьный план тогда эффективен, когда логичен. Достичь качества образования вне логики невозможно.

Логика шкального плана как условие управления„

Схема 3

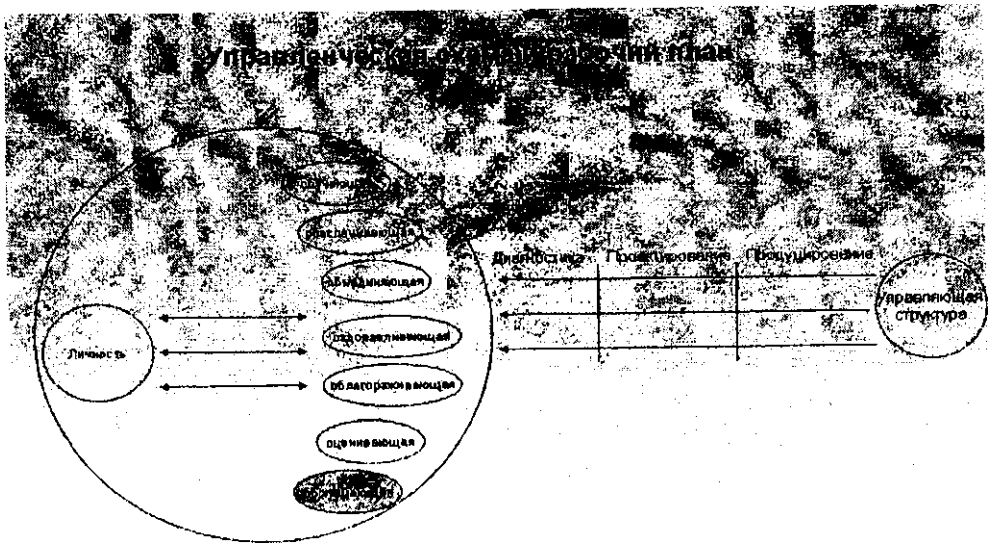
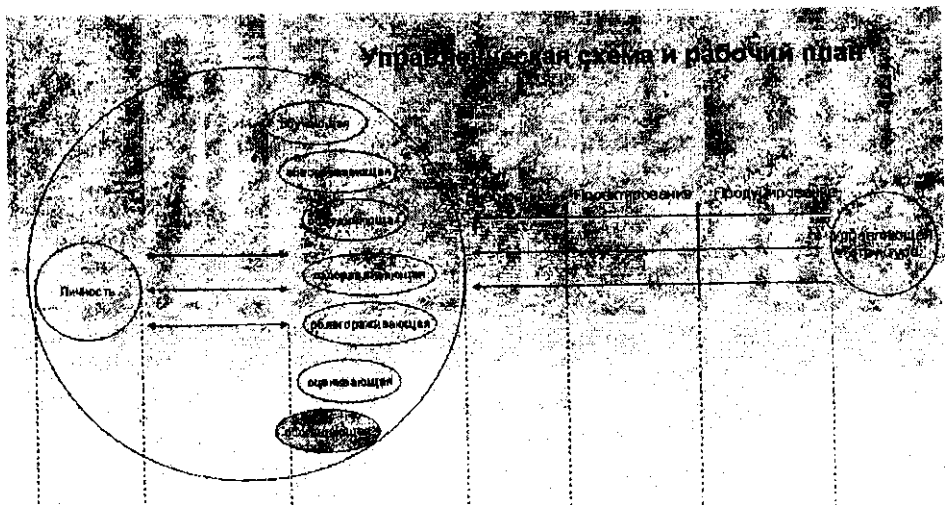


Схема 4



Цып
Личность

Способ
0бpm wirma

Ордсп»
СЕ»ук«

V tip аьяенчские действия
двавлетик» про*к«р«м»ти(! пропуwepaatmt

Л.Ю. Зуева

«КОМПЕТЕНЦИЯ», «КОМПЕТЕНТНОСТЬ», «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ» - СИНОНИМЫ ИЛИ ВЗАИМОИСКЛЮЧАЮЩИЕ ПОНЯТИЯ?

Преамбула. Рассмотрению проблемы формирования профессиональной компетентности посвящено достаточно значительное количество научных работ. Изучением профессиональной компетентности занимались многие ученые: Е.С. Врублевская, Э.Ф. Зеер, Ю.М.Жуков, В.А. Исаев, Н.В. - Кузьмина, А.К. Маркова, А.М. Новиков и другие. Однако интерес к этой проблеме не ослабевает, что свидетельствует об особой значимости и актуальности ее решения на современном этапе модернизации и развития системы непрерывного российского образования.

Исследованию данной проблемы не один десяток лет, но до сих пор ученые не пришли к единому и однозначному определению понятий «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность». На недостаточном уровне изучены структура компетентности и компетенции, отсутствуют классификации компетенций и компетентностей, а в связи с этим возникает проблема внедрения компетентностного подхода в образовательный процесс.

Анализ опубликованных работ по проблеме модернизации образования показывает, что в качестве основных единиц обновления содержания образования рассматриваются именно компетентности и компетенции и наблюдается ряд попыток определить эти понятия с учетом зарубежного опыта и необходимой адаптации к потребностям и традициям России. Однако ученые и участники разработки стандартов образования пока не дают однозначного определения понятий «компетенция и «компетентность», нередко подменяющих друг друга или выступающих как синонимы.

Согласно современному словарю иностранных слов и большому толковому словарю русского языка, «компетентность» есть «обладание компетенцией, обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо» [16, с. 295], «компетенция» - это круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен» [16, с. 295]; «компетентный» - обладающий основательными знаниями в какой-либо областизнаний[1, с. 446].

Т.В. Иванова, анализируя попытку внедрения компетентностного подхода в образовательные стандарты, называет ряд проблем, возникающих в процессе его реализации, в частности, недостаточную разработанность понятийного аппарата, отметив, например, что понятия «компетенция» и «компетентность» в образовательном стандарте обычно рядополагаются, и задается вопросом, действительно ли они обозначают одно и то же. Далее на основе перечня компетенций, предложенного Советом Европы, приходит к выводу, что «под компетенцией целесообразно подразумевать определенную область (сферу) окружающей действительности или деятельности, в которой человек должен обладать компетентностью (быть компетентным) [8, с. 19].

Авторы статьи «Реформирование российской системы образования»[10] (О.М. Карпенко, О.И, Лукьяненко, Л.И. Денисович, М.Д. Берпггадская) приходят к выводу, что оба понятия имеют право на существование, предлагая принять «европейское понимание», ссылаясь на доклад Хутмахера «Key competencies for Europe» и отмечая, что в словаре Lingvo Universal понятие «competency» приравнивается к «competence» и определяется как:

1) а) способность, данные, знания, компетентность (достаточные для какого-либо вида деятельности); б) ***линг..*** Языковая компетенция;

2)достаток, материальное положение/обеспечение;

3***)юр.*** компетенция, правомочность»,

И далее в статье делается вывод о «компетентности» как понятии собирательном, определяющем «соответствие субъекта определенной сфере деятельности», в понятие компетенции - как более узкое, обозначающее качества личности, как результат образования.

©Л.Ю.Зуева, 2008

А. Хуторской под компетенцией, относительно образовательного процесса, имеет ввиду наперед заданное требование (норму) к образовательной подготовке ученика, а под компетентностью — уже состоявшееся его личностное качество (совокупность качеств) и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере. Таким образом компетентность предполагает минимальный опыт применения компетенции

По мнению автора этих определений, для обновления содержания образования необходимо отобрать универсальные, переносимые компетенции, которые имеют надпредметный характер и называются ключевыми, относя к ним ценностно-смысловую, общекультурную, учебно-познавательную, информационную, коммуникативную, социально-трудовую и компетенцию личностного самосовершенствования. Заметим, что проблема ключевых компетенций является одной из центральных в реализации компетентностного подхода [18, с. 58-64; 19, с. 55-61].

Сущность понятий «компетенция»/ «компетентность» в свете современной образовательной парадигмы наиболее доказано, на наш взгляд, раскрыто в учебно-методическом пособии В. А-. Исаева и В.И. Воротилова «Образование взрослых: компетентностный подход». Авторы на основе глубокого анализа зарубежных и отечественных источников дают им следующие определения: «… компетенция - мера образовательного успеха личности, проявляющегося в ее собственных действиях в определенных профессионально и социально значимых ситуациях»,«… способность работать эффективно и квалифицированно: ... интегрированная способность человека (выпускника учебного заведения) выполнять социальные и профессиональные роли на уровне, обеспечивающем его максимальную самореализацию и развитие».

А компетентность определяют, и мы разделяем это мнение, как интегральную характеристику, распадающуюся на спектр определенных компетенций, подчеркивая ее многоаспектность, отмечают; что это «… приобретаемое в результате обучения новое качество, увязывающее междисциплинарные знания и умения с набором интегральных характеристик качества подготовки, в первую очередь со способностью применять полученные знания и умения в будущей профессиональной деятельности» [9].

В.Г Горб отмечает, что в образовательных стандартах должны быть определены не только основные дидактические единицы, но ключевые компетенции специалиста, определяемые исходя из будущего характера деятельности. Под характером деятельности мы понимаем отношения между основными объектами профессиональной деятельности: «человек-человек», «человек - машина», «человек - теоретические знания», «человек - природа», «человек - знаковые системы» и т.д. Если социально обусловленные требования к уровню подготовки специалиста называются компетенцией, то уровень соответствия этим требованиям целесообразно определить как компетентность [4, с. 33-34].

П.В. Симонов под компетентностью понимает не просто обладание знаниями, а скорее потенциальную готовность решать задачи со знанием дела[15,с. 62].

В полной мере при разграничении понятий компетенция / компетентность можно согласиться с Ю.М. Жуковым, утверждающим: «Компетентность — преимущественно субъектная, а не объектная характеристика: это то, что относится к индивиду как субъекту профессиональной деятельности.

Компетенция же - это характеристика позиций (роли, должности), а не индивида... это то, что индивид должен делать, когда занимает определенную позицию в соответствии с предписаниями и стандартами выполнения соответствующими этой позиции. Компетенция описывается с помощью стандартов и критериев выполнения заданий или поведенческих эталонов» [5, с. 17].

Что касается понятия «профессиональная компетентность», то этот термин в большинстве случаев употребляется интуитивно. Обычно им выражают высокий уровень квалификации и профессионализма специалиста. При его рассмотрении характерным является стремление ученых определить его содержание и объем с учетом специфики своих научных исследований.

Е.С. Врублевская утверждает, что под профессиональной компетентностью следует понимать не столько интегративное, сколько целостное внутреннее свойство человека, благодаря которому он может осуществить соответствующую деятельность на определенном уровне качества. Профессиональную компетентность они рассматривают как развивающуюся образовательную систему [3, с. 7-8].

Ряд исследователей (Н.Б. Козлова [11], Л.В. -

Павлова [13]) считают, что базовым для понятия «профессиональная компетентность» должно быть понятие «компетентность» следующего содержания — «устойчивая способность человека к деятельности со знанием дела, которая складывается из глубокого понимания существа выполняемых задач и разрешаемых проблем; хорошего знания опыта, имеющегося в данной области; активного овладения его лучшими достижениями; умения выбирать средства и способы действий, адекватные конкретным обстоятельствам места и времени; чувства ответственности за достигнутые результаты; способность учиться на ошибках и вносить коррективы в процесс достижения целей» [11, с. 10].

О.Н. Загора [6] и А.Н. Сергеев [14] под профессиональной компетентностью понимают совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности.

По мнению М.П. Чошанова, компетентность - это принципиально новое качество профессиональной подготовки. Согласно выводам М.П. - Чошанова, содержание понятия «компетентность» включает в себя следующие признаки: мобильность знаний, гибкость метода и критичность мышления [20, с. 25-26].

Э.Ф. Зеер рассматривает квалификацию как часть компетентности, которая означает интересы личности, объединяющие знания и умения, индивидуальные способности, отношение к труду и социальному окружению [7, с. 106].

Профессиональная компетентность специалиста, подчеркивает Т. Г. Браже, определяется не только профессиональными базовыми (научными) знаниями и умениями, но и ценностными ориентациями, мотивами его деятельности, пониманием им себя и окружающего мира, стилем взаимоотношения с людьми, с которыми он работает, его общей культурой, способностью к развитию своего творческого потенциала [2,- с. 37].

Инженеры, как и другие категории специалистов, понимают профессиональную компетентность как многофакторное явление, включающее в себя и ценностные ориентации, и стиль общения с людьми, этическую и речевую культуру личности-подчеркиваетТ.Г. Браже [3,с. 73].

А.М. Новиков рассматривает понятие «компетентность» как альтернативное понятию «профессионализм» и отмечает, что сейчас все чаще при оценке деловых качеств вместо понятия «профессионализм» используется «компетентность» [12, с. 6]. Первое понятие, по его мнению, относится к технологической подготовке. Во второе— входит содержание надпрофессионального характера, компоненты которого называют «базисные квалификации». Это такие качества личности как самостоятельность действий, творческий подход к любому делу, готовность постоянно обновлять знания, гибкость ума, готовность к системному и экономическому мышлению, умение вести диалог, сотрудничать в коллективе, общаться с коллегами. А.М. Новиков включает в понятие компетентности также знание иностранных языков, компьютера, трансферных технологий, экологические и экономические знания, маркетинг, защита интеллектуальной собственности.

Л.И. Фишман подчеркивает, что «компетентность» - термин, во многом сопряженный с понятием «культура профессиональной деятельности» [17, с. 117].

И хотя среди различных определений компетентности можно найти самое простое, такое как «знания, опыт в той или иной области», чаще всего под этим термином понимают сложное интегрированное качество личности, обусловливающее возможность осуществлять некоторую профессиональную деятельность. Причем речь идет не об отдельных знаниях и умениях и даже не о совокупности отдельных процедур деятельности, а о свойстве, позволяющем человеку осуществлять деятельность целиком.

Проанализировав имеющиеся научные работы в данной области, мы солидаризуемся, с некоторыми учеными (Ю.М. Жуков, А.В. Хуторской, В.Г. Горб.), склонными под компетенцией понимать цель, ожидания образовательного процесса, которые «описываются с помощью стандартов и критериев выполнения заданий или поведенческих эталонов» (Жуков), а компетентность - результат обучения, целостная и систематизированная совокупность обобщенных профессиональных знаний и личностных качеств, обеспечивающих реализацию компетенций, необходимых для осуществления успешной профессиональной деятельности. Другими словами компетенция - это то, что специалист должен делать в соответствии с нормативными документами, а компетентность - это то, что он умеет делать.

Таким образом, компетентность есть составляющая профессиональной культуры, во многом

пересекающаяся с профессиональными ценностями и стереотипами.

Профессиональная компетентность определяется как качественная характеристика степени овладения личностью своей профессиональной деятельностью и предполагает наличие знаний, умений, навыков, профессионально важных качеств, оценку своих личностных свойств и качеств как будущего специалиста-профессионала, осознание своих побуждений к данной деятельности, стремлений и ценностных ориентаций, мотивов деятельности и регулирование на этой основе своего профессионального становления.

Библиографический список

1. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. А.С. Кузнецов. - СПб.: «Норинт», 2000.-1536 с.
2. ***Браже ТТ.*** Инженеры и врачи о гуманитарных знаниях и общей культуре как интегральной характеристике личности // Интеграционные процессы в образовании взрослых. Материалы научно-практической конференции / Под ред. Ю.Н. Кулюткина и др. - СПб.: ИОВ РАО, 1997. - С. 73-76.
3. ***Врублевская Е.С.*** Индивидуализация содержания самостоятельной работы студентов как фактор развития их профессиональной компетентности: Автореф. дис ... к.п.н. - Магнитогорск: МаГУ, 2002.-49 с.
4. ***Горб В.Г.*** Педагогический мониторинг образовательного процесса как фактор повышения его уровня и результатов // Стандарты и мониторинг в образовании. -№ 1.-2000. - С. 33-37.
5. ***Жуков Ю.М.*** Коммуникативный тренинг / Ю.М. Жуков. - М.: Гардарики, 2004. - 293 с.
6. ***Загора О.Н.*** Интеграция учебной и практической деятельности как фактор повышения профессиональной компетентности студентов заочников в колледже.: Дис. ...к.анд. пед..наук.- Магнитогорск, 2000. - 148 с.
7. ***Зеер Э. Ф.*** Модернизация профессионального образования в ФРГ // Советская педагогика. -№4.-1993.-С. 106-110.
8. ***Иванова Т.*** Я Компетентностный подход к разработке стандартов для 11 -летней школы: анализ, проблемы, выводы. / Т.В. Иванова // Стандарты и мониторинг в образовании. 2004. - №1.
9. ***Исаев В.А.*** Образование взрослых: компетентностный подход/В.А. Исаев,В.И. Воротилов. СПб, 2005.-91 с.
10. ***Карпенко О.М.*** Макеты образовательных программ в области высшего профессионального образования. -Кн.1. Образовательные стандарты и программы: общие проблемы / О.М. - Карпенко,М.Д. Берштадская.-М-Уфа.2004.
11. ***Козлова И. Б.*** Развитие профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков в процессе иноязычной подготовки в вузе.: Автореф. дис ... к.п.н. - Магнитогорск: МаГУ, 2003 - 22 с.
12. ***Новиков А.М.*** Интеграция базового профессионального образования // Педагогика. - №3,1993.-С. 3-8.
13. ***Павлова Л.В.*** Педагогические приемы организации личностно-ориентированной учебно-познавательной деятельности учащихся: Автореф. дис... к.п.н. - Магнитогорск: МШИ, 1998. - 18 с.
14. ***Сергеев А, Н.*** Дидактические основы актуализации подготовки квалифицированного рабочего. Магнитогорск: Изд-во МГПИ, 1992. - 90с.
15. ***Симонов П.В.*** Междисциплинарная концепция человека: лотребностно -информационный подход // Человек в системе наук. - М.: Наука, 1989.-С. 58-73.
16. Современный словарь иностранных слов. -М.: Русский язык. 1992.-740 с.

J 7. Фигиман Л.И. Модели образовательного менеджмента: обзорный анализ // Школьные технологии. -№1-2,1999.-С.112-121.

18. ***Хуторской А.В.*** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования.// Народное образование. -№2,2003.-С. 58-64.
19. ***Хуторской А. В.*** Ключевые компетенции. Технология конструирования. // Народное образование. - № 5,2003. - С. 55-61.
20. ***Чошанов М.П.*** Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения // Педагогика.-№2,1997.-С. 21-27.

Г.Л. Котова

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ И СТРУКТУРЕ ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Преамбула. Одна из ключевых идей российского образования сегодня - формирование гражданской компетентности молодежи. При этом в науке отсутствует единое понимание данного термина. В статье предлагается авторский взгляд на структуру гражданской компетентности как на совокупность ценностного, когнитивного и деятельностного компонентов.

Современная политическая ситуация свидетельствует о том, что укрепление основ государственной и общественной жизни зависит во многом от гражданской, политической и правовой культуры подрастающего поколения. Как российскому, так и мировому обществу в настоящее время крайне необходимо поколение граждан, принимающих демократические ценности и ответственные решения в ситуации выбора, обладающих развитым чувством ответственности за судьбу Отечества. Наиболее емким, отвечающим требованиям нормативных актов и запросов общества в современной педагогике является термин "гражданская компетентность". При этом на сегодняшний день в науке существует несколько пониманий, определений данного понятия, нет четких представлений о его структуре.

Целью данной статьи является уточнение определения и основных структурных компонентов "гражданской компетентности", обоснование их взаимосвязи.

Компетенция или компетентность в переводе с латинского competentia означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней [1].

В науке принято политологическое представление о гражданской компетентности как о готовности к применению знаний о праве, политике, обществе, государстве, политико-правовых умений и навыков при исполнении различных гражданских ролей [2].

С педагогической точки зрения гражданскую компетентность возможно рассматривать как комплекс гражданских знаний и умений, гражданских качеств; навыков и практического опыта гражданской деятельности, вызванных ориентацией субъекта на реализацию гражданских ценностей, а также как трехмерную модель, включающую в себя мотивационно-ценностный блок - гуманистическую ценностную диспозицию, когнитивный и деятельностный блоки. (Представления о гражданской компетентности как трехмерной модели основаны на концепциях В. А. Ядова и Г.С. Трофимовой) [3].

Таким образом, в основании модели гражданской компетентности лежит мотивационно-ценностный компонент или гуманистическая ценностная диспозиция, представляющая собой совокупность гражданских ценностей, мотивов, потребностей. Гражданские ценности - это вера в общественный идеал, вера в государство, в Отечество; ценность Отечества; любовь к Отечеству, к Родине, это гражданские формы свободы - Равенство, Справедливость, Демократия, Труд [4].

Согласно концепции Ш. Шварца, к гражданским ценностям также возможно отнести такие мотивационные типы, как достижение, универсализм, традиции, безопасность [5].

Когнитивный компонент гражданской компетентности составляют знания и умения, а также сформированные у субъекта на их основе гражданские качества - духовно-нравственные (патриотизм, гуманность, милосердие, толерантность), морально-волевые (долг, ответственность, сознательность, достоинство) и т.д. [6].

Наиболее важным представляется деятельностный блок (компонент) гражданской компетентности. На основании анализа научно-методической литературы возможно говорить о том, что основополагающим условием формирования гражданской компетентности является реализация, осуществление гражданской деятельности

©Г.Л. Котова, 2008

как целеустремленной активности, направленной на формирование у индивида гражданских качеств и ценностей, обусловленной наличием психологической готовности и социально значимых мотивов. Гражданская деятельность может подразделяться на краеведческую, политическую, социальную, экономическую, правовую и правозащитную, природоохранную, физическую, творческую, информационно-просветительскую, психолого-педагогическую деятельность, а также деятельность в сфере морали и нравственности [7].

В завершение необходимо также отметить, что представляемая в данной статье модель гражданской компетентности не только трехмерна, но и в некотором смысле замкнута - человек, побуждаемый мотивами и ценностными ориентациями гражданственности, приобретает новые знания и умения, опыт гражданской деятельности, формирует в себе те или гражданские качества, реализуя свою потребность в достижении гражданских ценностей. Таким образом, для того, чтобы сегодняшние юноши и девушки, выпускники учебных заведений соответствовали требованиям, заданным "Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года" - одним из первых документов, провозгласивших необходимость особого акцентирования проблем формирования гражданской компетентности, педагогам нужно работать над становлением у подрастающего поколения каждого из трех структурных компонентов компетентности - мотивационно-целевого, когнитивного и деятельностного.

Библиографический список

1. ***РозкаВ.Ю.*** Методические занятия с педагогическим коллективом: гражданское образование и воспитание. - Волгоград: Учитель, 2007. - С. 35.

2. ***РозкаВ.Ю.*** Методические занятия с педагогическим коллективом: гражданское образование и воспитание. - Волгоград: Учитель, 2007. - С. 27.

3. ***Трофимова Г. С.*** Структура педагогической коммуникативной компетентности (Методологический аспект): Монография. - Ижевск: Купол, 2000.-90 с.

4. ***БуеваЛ.П.*** Круглый стол. Культура, образование, религия//Педагогика. -1995. - № 5. - С. 52.

5. ***Карандашев В. И.*** Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. - СПб.: Речь, 2004. - С. 18-20.

6. ***Орлова И.К.*** Формирование гражданственности подростков в условиях деятельности детско-молодежных общественных объединений: науч.-метод, пособие. - Ставрополь: СКИПКРО, 2006.-С 32.

7. *Масленникова* ***В.Ш.*** Педагогическая модель социально-ориентированной личности студента : метод, пособие. - Казань: ИСПО РАО, 2006. -С. 48.

Е.А. Калинина

К ПРОБЛЕМЕ ЦЕННОСТЕЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Понятие «деятельность» широко используют как психологи, философы, социологи так и педагоги. Однако единого и точного толкования его значения пока не дано. Как логическая категория деятельность была впервые введена в немецкой классической философии, и подразумевала под собой упорядоченную активность, в шторой порядок и система возникающих в ней отношений и законов не зависят от того, кто именно эту активность осуществляет.

В «Философском энциклопедическом словаре» деятельность определяется как специфическая человеческая форма отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование. Немного смещены акценты в «Новейшем философском словаре», где под деятельностью понимают один из важнейших атрибутов бытия человека, связанный с целенаправленным изменени-

©Е.А. Калинина, 2008

ем внешнего мира и самого человека. Здесь, как можно заметить, деятельность выступает как важнейший признак бытия человека.

В социологии под деятельностью понимают способ существования и развития социальной действительности, проявление социальной активности.

В психологии же деятельность определяют как динамическую систему взаимодействия субъекта с миром, в процессе которых происходит возникновение и воплощение в объекте психического образа и реализации опосредованных им отношений субъекта в предметной деятельности.

Категория деятельности в разные времена интересовала таких ученых как И. Кант. И. Фихте, А.П. Леонтьев, А.И. Ракитов, М.С. Каган, В.К. Егоров, В.П. Иванов. И все они сходятся в том, что деятельность имеет статус фундаментального принципа, объясняющего поведение, поступки человека.

Современные ученые, такие как: А.Г. Асмолов, В.А. Петровский, Н.Е. Щуркова, Т.И. Власова, В.В. Сериков, Н.К. Сергеев, Е.А, Крюкова, Н.С. Пряжников, Н.Б. Борытко специфику воспитания обнаруживают именно в соотношении категорий «деятельность» и «активность». Говоря о воспитании, многие ученые указывают на то, что оно носит характер «метадеятельности». В.В. - Сериков под «метадеятельностью» понимает «личностное функционирование индивида» поскольку оно не является какой-либо предметной деятельностью. Автор выделяет отличия метадеятельности: во-первых, она «надежно» защищена соответствующими психологическими механизмами; во-вторых, этой деятельностью нельзя управлять традиционными педагогическими средствами. По мнению Е.А. Крюковой, деятельность такого рода осуществима лишь в особой педагогической среде, в условиях обмена мнениями, идеями, личностной включенности учащихся и учителя в образовательный процесс. Мы согласны с определением Н.М. Борытко, что воспитание - это метадеятельность как сознательно упорядоченная активность человека по преобразованию своей ценностно-смысловой сферы.

Остановимся подробно на ценностях воспитания в сегодняшнем мире. Кризис, охвативший сегодня практически все этносы, регионы, государства и страны характеризуется как глобальный и всеобъемлющий. В настоящий момент мир находится на переломном этапе, когда смена ценностей ведет за собой переосмысление всей системы общественного взаимодействия. В целом ряде работ отечественных философов (В.П. Тугаринов, К.Н. Тунан, И.В. Блауберг, В.Г. Юдин, И.М. Попова и др.) в понятие ценности включалась, с одной стороны, оценка субъектом предметов и явлений, с другой - их объективное значение в определенных условиях. Согласно этой точки зрения, те или иные предметы, явления имеют определенные свойства, которые не зависят от того, кто их оценивает. Но эти свойства проявляются в результате деятельности человека, в процессе удовлетворения потребностей, а значит, приобретает характер ценности (В. Д. Повзун).

Так что же представляет собой понятие «ценность»? В обиходе человеческой речи слово «ценность» возникло и существовало давно и служит для обозначения значимости того или иного предмета в жизнедеятельности человека. В зависимости от обстоятельств один и тот же предмет для одного и того же человека может иметь разную значимость. Отсюда можно сделать вывод, что ценность есть не что иное, как предмет потребности и интереса человека (А.Н. Максимов). С точки зрения этимологии ценность - это то, что люди ценят, что для них ценно и значимо. Аксиологический подход обнажает проблему ценностей в любой сфере человеческой деятельности и ставит перед необходимостью рассмотреть ее более подробно.

Российская социологическая энциклопедия определяет ценность как: 1) свойство общественного предмета удовлетворять определенным потребностям социального субъекта (человека, группы людей, общества); 2) понятие, с помощью которого характеризуют социально - историческое значение для общества и личностный смысл для человека определенных явлений действительности, Истоки ценностных отношений - в социальном характере деятельности людей. Если бы всякая потребность субъекта удовлетворялась автоматически, сама по себе, то ценностного отношения возникнуть не могло бы: добро ценится потому, что существует зло; истина выступает как ценность потому, что существует ложь; прекрасное является ценностью благодаря тому, что существует безобразное; жизнь и здоровье человека ценится из-за того, что есть смерть и болезни. Ценностные отношения не возникают до тех пор, пока субъект не обнаружил для себя проблематичность удовлетворения актуальной потребно-

сти. Чем проблематичнее возможность удовлетворения той или иной потребности, тем большей ценностью обладает предмет(или способ) ее удовлетворения.

Аксиология (от греч. axia—ценность) - философское учение о структуре мира ценностей, их месте в реальности. Смысл самого термина «ценность» указывает на особое значение определенных явлений и объектов для человека. В философии ценность определяется как любой предмет или явление, в отношении которых группа или индивид занимают позицию оценки, приписывая им важную роль в жизни и стремление к обладанию которыми ощущают как необходимость.

Конечно, все, что существует в мире, может стать объектом ценностного отношения, т.е. оцениваться человеком как добро или зло, красота или безобразие, истинное или ложное. Однако то, что является ценным для одного человека, для другого может оказаться безразличным или даже неприятным. Тогда вопрос о «ценностях вообще» ставится исходя из того, что для всех людей ценным является одно и то же. Именно так он и ставился в европейской философии от Платона до Гегеля.

Традиционно начало аксиологии связывают с именем Р.Г. Лотце (1817-1881). Именно он ввел понятие «значимости» («ценности»)в анализ логических и математических истин. Затем взгляды Р.Г. Лотце развил Ко ген, Согласно Ко гену, ценностью является идея свободы человеческой личности как абсолютного идеала.

Ценности различных течений в философии образования порой резко противостоят друг другу, но все же нельзя не видеть, что каждое из них лишь подчеркивает важность какого-то одного, наиболее близкого ему аспекта: консерватизм подчеркивает важность сохранения культуры, порядка, управления по установленным стандартам; экспериментaлисты подчеркивают первостепенную значимость накопления и осмысления собственного опыта; консерваторы и либералы не сомневаются в ценности образования и школы как социального института [3].

В педагогике проблема ценностей является объектом пристального внимания исследователей. К настоящему времени существует целое направление - педагогическая аксиология, главной задачей которой является преобразование знаний в убеждения, их опосредование установками и ценностными ориентациями [2].

Ученый также отмечает, что все выдающиеся системы прошлого содержали в качестве важнейшего компонента раздел о целях и ценностях человеческой жизни. Для Л.Н. Толстого полноценной личностью является человек «высоко духовный», умеющий трудиться и создавать духовные и материальные ценности. Задача школы, учителя состоит главным образом в том, чтобы помочь воспитаннику осознать цель и смысл своего бытия.

Главными ценностями в педагогической теории К.Д. Ушинского были личность учителя и ученика во всем ее богатстве и неповторимости. Ориентация на личность позволила ему назвать педагогику искусством, базирующейся на ценностной основе научных знаний [2].

Отечественный педагогический опыт свидетельствует, что на всех исторических этапах развития российского образования проблемам педагогических ценностей придавалось большое значение. Абсолютной ценностью воспитания является личность ребенка. Этот постулат поддерживали Л.Н. Толстой, В.А. Сухоминский, С.И. - Гессен, К.Н. Вентцельи др.

Многочисленные определения базовых ценностей укладываются в две основные парадигмы. Первая парадигма способна описать идеальное состояние бытия людей (свобода, безопасность, достаток, смысл жизни), вторая - эмоциональное предпочтение выбора поведения или действия (честный, логичный, аккуратный). Первые определения включают в себя терминальные ценности, вторые — ценности инструментальные, в число которых входят; например, моральные ценности и ценности компетентности. Инструментальные ценности необходимы для выбора стиля поведения, а терминальные - д ля оценки и выбора, как целей деятельности, так и допустимых способов их достижения.

Категория «ценности», стала предметом философского осмысления, в отечественной науке начиная с 60-х годов XX века, когда возрос интерес к вопросам морали, гуманизма, к проблемам человека. Вне человека и без человека понятие ценности существовать не может, т.к. оно представляет собой человеческий тип значимости предметов и явлений. Однако к ценностям относятся только положительно значимые события и явления, связанные с социальным прогрессом.

В.А. Сластенин утверждает, что педагогические, как и любые другие духовные, ценности ут-

верждаются в жизни не спонтанно. Они зависят от социальных, экономических, политических отношений в обществе, которые во многом влияют на развитие педагогики и образовательной практики. Причем эта зависимость не механическая, т.к. желаемое и необходимое на уровне общества часто вступают в противоречие, разрешает которое конкретный человек, педагог в силу своего мировоззрения, идеалов, выбирая способы воспроизводства культуры.

Педагогические ценности представляют собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно - действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога [4].

Аксиологические приоритеты общего образования раскрыты в работах В.М. Бим-Бада,В.М. - Богуславского, В.З. Вульфова, И.Ф. Исаева, Б.Т. - Лихачева, Н.Д. Никандрова, З.И. Равкина, В.А. Сластенина и др.

Педагогический смысл исследования категории ценностей, как отмечает И.Ф. Исаев, состоит в том, чтобы знать при каких условиях преподаватель принимает ценности общества, профессиональной группы, а при каких он может быть к ним не восприимчив или усваивать то, что группой не принимается. Таким образом, проблема педагогических ценностей тесно связана с философским осмыслением аксиологии образования.

Как отмечает В.А. Сластенин, еще древнегреческие философы Демокрита, Сократа, Платона, Аристотеля отметили тесную зависимость ценностей воспитания и ценностных ориентаций государства и общества. О социальной природе и социальной функции воспитания говорили такие отечественные ученые как В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, А.С. Макаренко. Последний подчеркивал, что воспитание становится великой силой, если оно направлено на решение задач, поставленных самой жизнью, ходом истории. Ценность воспитания по мере развития человеческого общества возрастала, оно стало охватывать различные возрастные группы и разные социальные слои населения. Воспитание становится ценностью общества, государства, личности.

Ученые выделяют пять уровней реализации воспитательного процесса: социетарный - трансляция культуры, передаваемой от поколения к поколению; институциональный — осуществление воспитательного воздействия государственными организациями; социально-психологический - организация воспитания различными социальными общностями; межличностный, когда воспитание осуществляется в процессе межличностного взаимодействия; интраперсональный, т.е. самовоспитание, в процессе которого субъект одновременно является и объектом воспитания.

Воспитание выполняет различные аксиологические функции: трансляцию культуры; сохранение своеобразия национальных традиций в условиях глобализации, унифицирующей культурное многообразие обеспечение стабильности общественной жизни путем передачи моральных норм, нравственных ценностей; социализацию человека, его адаптацию к постоянно меняющимся социальным ситуациям [4].

Нельзя не согласиться с рядом ученых в том (В.А, Сластенин, Е.Н. Шиянов, В.П. Тугаринов, Н.Д. Никандров), что в основании ценностной природы воспитания лежит понимание уникального духовного мира личности. Многие философы древности считали воспитание вторым рождением человека, которое необходимо ему, чтобы выйти из первобытно — общинного состояния и стать духовным существом, способным оставить на всем, что он делает, «печать всеобщего».

Интересный механизм усвоения ценностей мы находим у М.И. Буровой-Илиевой. Рассматривая логическую схему воспитательного процесса и механизмы усвоения ценностей, исследователь выделяет несколько этапов в овладении ими: 1) получение информации о ценностях; 2) данные об иерархии и субординации принятых ценностей; 3) трансформация ценностей в мотивы действий; 4) реализация ценностей в собственном поведении; 5) испытание постоянной потребности в новых социальных ценностях. Как можно заметить, представленные этапы применимы к воспитательной деятельности и могут быть использованы в учебных заведениях разных типов.

По мнению Н.С. Розова, система образования подвержена историческому изменению и среди многих факторов этого изменения есть и фактор смены ценностей в общественном сознании. Н.С. Розов выделяет следующие современные мировые тенденции развития образования:

1. Фундаментализация — обусловлена быстро растущим объемом знаний, ускоряющейся

сменой требований к профессиональной подготовке специалистов. Сейчас ставка делается на приобретение способности воспринимать, понимать и осваивать поток новых знаний в течение всей жизни человека.

2. Индивидуализация—обусловлена повышением потребности в творческих, разнообразных видах деятельности. Получив обязательную фундаментальную подготовку в своей области, студент сам конструирует свой индивидуальный профиль обучения.

3. Теоретизация - состоит в том, что главное внимание будет больше уделяться абстрактным теориям и отношениям между теориями. Теории являются наиболее универсальной, стабильной и компактной формой существования знаний.

4. Плюрализация - обусловлена необходимостью мыслить и принимать решения в условиях множественности образов мира, множественности точек зрения на мир. Она состоит в формировании способности принимать различные образы предмета в качестве законных, соотносить их между собой, выбирать из них, находить компромиссы и т.д. Практическая сторона плюрализации состоит в обучении методам ведения дискуссий, преодоления конфликтов.

5. Функционализация содержания образования - состоит в систематическом создании контекста норм, ограничений образцов, оптимумов для изучаемого материала.

6. Аксиологиэация состоит в систематическом учете возможных ценностных систем, в рамках которых устанавливаются образцы, нормы и ограничения, ставятся чисто исследовательские цели. Растет общекультурная значимость процессов выбора и установления ценностных систем и идеалов.

В.А. Сластенин справедливо замечает, что реализация аксиологической функции воспитания предполагает глубокий, всесторонний анализ воздействия учебно-воспитательного процесса на физическое, психическое, психологическое, духовное здоровье школьника. Под воспитанием в отечественной педагогике понимается процесс социального взаимодействия педагога и воспитуемого, их развивающихся отношений. Основанием цели воспитания являются ценности. Сущность, содержание и методы воспитания определяются целью, которая отражает идеальный результат воспитательного процесса; определяется характер воспитательного воздействия; условия, в которых оно осуществляется; средства, способствующие достижению максимального эффекта [4].

Библиографический список

1. Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия. -М.,2000.

2. ***Булынин А.М.*** Эволюция ценностей высшего педагогического образования: историко-педагогический аспект. — М., 1998.

3. ***Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И.*** Введение в философию образования. - М., 2001.

4. ***Сластенин В.А., ЧижаковаГ.И.*** Введение в педагогическую аксиологию. - М , 2003.

Г.Н. Мусс

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА

Современный период общественного развития характеризуется динамичными геополитическими, социально-экономическими преобразованиями, в которые включены все без исключения социальные институты. В создавшихся условиях актуализируется проблема патриотического воспитания подрастающего поколения, поскольку состояние и развитие общества напрямую зависит от уровня осмысления им такого нравственного чувства как патриотизм. Школа как один из таких институтов всегда играла особую роль в воспитании детей. Однако по представлению большинства школа перестала быть центром воспитания и утратила былой общественный статус.

©Г.Н. Мусс, 2008

Сегодня необходимы новые подходы к проблеме патриотического воспитания, т.к. его необходимость в школьном возрасте детерминирована восприимчивостью ребенка к усвоению' ценностей окружающей его среды, ориентировкой на утверждающиеся в общественном сознании эталоны поведения. Многообразие условий социума делают воспитание патриотизма весьма сложным и противоречивым процессом, нуждающимся в тщательном изучении, исследовании и разработке современных механизмов и технологий воспитательной работы, выборе новых подходов к осуществлению патриотического воспитанию. И здесь воспитательная составляющая образовательной политики выходит на первый план.

Исходя из важности названной проблемы, недостаточной разработанности современной теории и методики патриотического воспитания, а также потребности практики в совершенствовании педагогических способов организации деятельности, воспитывающей патриотизм, возникает необходимость научного анализа обозначенной проблемы и поиска путей ее решения. Задача данной статьи - осмысление педагогических аспектов воспитания патриотизма.

Понятие «патриотизм» многомерное, содержащее в себе несколько аспектов рассмотрения. Анализ философской, педагогической, психологической литературы показывает, что одни авторы трактовали патриотизм как глубокое социальное чувство, содержанием которого является любовь к Отечеству, преданность ему, гордость за его прошлое и настоящее, стремление защищать интересы Родины; другие — как чувство высшего порядка; третьи - как социальную ориентацию личности; четвертые - как ценность; пятые - как неотъемлемую часть направленности личности, которая определяется совокупностью устойчивых мотивов, ориентирующих ее деятельность; шестые — как нравственный и политический принцип, социальное чувство и т.д.

Также можно выделить два ключевых понятия, используемых для характеристики патриотизма как нравственного чувства - это отношение к Родине и Отечеству. Отечество рассматривается как социально-политическое явление. Понятие «Родина» отражает черты, присущие каждому народу: привязанности к родной земле, языку, традициям.

Патриотизм имеет огромное значение в социальном и духовном развитии человека. Он вступает как составной элемент его мировоззрения и отношения к родной стране. Только на основе возвышающих чувств патриотизма укрепляется любовь к Родине, появляется чувство ответственности за её могущество и независимость, сохранения материальных и духовных ценностей, развивается благородство и достоинство личности.

На нравственно-очищающее влияние патриотизма на личность, на выработку чувства человеческого благородства, мужества и самопожертвования, если этого требуют интересы Родины, указывал А.Н. Радищев: «Не все рожденные в отечестве достойны величественного именования сына Отечества (патриота)... Он пламенеет нежнейшею любовью к целостности и спокойствию своих соотчичей.... Преодолевая все преграды, неутомимо стремятся к сохранению чести, даёт добрые советы и наставления. Он скорее согласится погибнуть и исчезнуть, чем подать собою пример неблагонравия.... И, если убежден в том, что смерть его принесёт мощь и славу Отчизне, то не устрашится пожертвовать жизнью.... Тот есть, прямо благороден, которого сердце не может не трепетать при одном имени Отечества...» [6,0.23].

Все вышесказанное позволяет подойти к более точному осмыслению сущности патриотизма как нравственного чувства.

Нравственными чувствами предлагаем считать эмоциональную сторону нравственной деятельности личности, характеризующую наряду с рационально-этической стороной ее моральную позицию; выражение в форме устойчивых эмоционально-волевых реакций отношения к обществу (коллективу) и его ценностям, к другим людям и самому себе.

Культура нравственных чувств - это положительная нравственная установка в отношении к окружающим людям, имеющая не только эмоциональную окраску, но и рациональную основу. Положительные нравственные чувства концентрируются во внимании, чуткости, эмоциональном отношении к внешнему миру, проявляются в сочувствии, переживании, сострадании, соучастии, в стремлении помочь другому, своему коллективу. Моральные требования общества приобретают личностный смысл, лишь в случае, если они прочувствованы индивидом.

Нравственные чувства образуют эмоциональный фонд личности, от которого зависит плодотворность жизнедеятельности, красота и цен-

ность бытия человека, самочувствие окружающих людей. Неразвитость нравственных чувств, недостаточная их культура порождает черствость, равнодушие, невнимание к людям, снижает качество социального взаимодействия, повседневного общения, ухудшает нравственное самочувствие людей, моральную атмосферу в коллективах.

Актуальной остается проблема диагностики воспитанности личности, одной из составляющей которой является воспитанность патриотизма. Качественный анализ уровня воспитанности патриотизма можно осуществить различными методами. Один из подходов основан на экспертной оценке степени сформированности духовно-нравственных качеств субъекта. Отмечаем, что перечень показателей проявлений воспитанности и сами критерии воспитанности могут быть уточнены. Их можно сформулировать, исходя из концепции воспитания человека культуры, разработанной Е.В. Бондаревской, либо из перечня основных духовных ценностей, составленного В.А. Караковским (человек, Отечество, мир, труд, культура, семья, жизнь), либо по блокам воспитательной работы, которые рекомендованы классному руководителю Т. И. Олейниковой (земля, Отечество, семья, труд, знание, культура, мир, человек) и т.п.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет все разнообразие подходов к определению критериев воспитанности патриотизма представить в виде группировки на когнитивные, эмоциональные и деятельностные. В своем исследовании мы использовали прием интеграции показателей воспитанности отдельных учащихся (таблица 1). К.Д. Кесинский считал, что патриотизм является не только задачей воспитания, но и его могучим педагогическим средством. «Как нет человека без самолюбия, — писал он, — так нет человека без любви к Отечеству, и эта любовь даёт воспитанию верный ключ к сердцу человека» [1,с. 267].

Патриотическое воспитание предполагает:

- формирование осознания необходимости согласования своего поведения с интересами общества, ознакомление с идеалами, принципами, требованиями общества (нормами морали);
- превращение знаний в убеждения, гарантирующие правильность поступков;
- воспитание устойчивых положительных нравственных чувств (патриотизма, чести, долга, и т.п.) и нравственных качеств (честности, смелости, и т.п.);
- взаимосвязь, взаимообусловленность и диалектическое единство компонентов патриотизма- патриотического сознания, патриотических отношений и патриотической деятельности [3, с. - 146].Каждая социальная общность, исходя из стоящих перед нею задач, выдвигает свои требования к подготовке подрастающего поколения, намечает - детально или в общих чертах - нравственные критерии, равно как и критерии эстетического и физического развития. Процесс развития общества неопровержимо доказывает, что больших успехов в своем развитии всегда достигали те народы, у которых воспитание было поставлено лучше. Воспитание - двигатель общественного развития.

В разные исторические периоды по-разному рассматривались и ценность индивидуальности, и ценность коллективной жизни. Общество выдвигало перед подрастающим поколением идеал человека, востребованного им. Основными проводниками этих требований были и остаются семья и школа. Считаем, что воспитание патриотизма актуально и педагогически целесообразно именно в школьном возрасте, когда формируется система ценностей личности, закладываются основы ее мировоззрения.

Библиографический список

1. ***Бердяев Н.А.*** Русская идея: Основные проблемы русской мысли Х1Х-ХХ в.в. - М.: «Шевчук», 2000.-184 с.
2. ***Бутов А. Ю.*** Становление традиций российскою образования и воспитания (XVIII -Х1Х века): Автореф. дис___д-ра пед. наук. -М., 2005.-41 с.
3. ***Глебов А.А.*** Воспитание патриотизма, толерантности и культуры межнационального общения. - Волгоград: Перемена, 2004. - 251 с.
4. Государственная программа «Патриотическое воспитание г раждан Российской Федерации на 2006-2010 годы» // Российская газета. - 2005,4 сентября -№ 209.
5. ***Ипполитова Н.В.*** Основные понятия патриотического воспитания [Электронный ресурс] /URL:http://www.rambler.ru//srch7oe=125l&words= (08.07.07).
6. ***Минюкова С. А.*** Вопросы воспитания в отечественной педагогике второй половины XIX - начала XX века // Педагогика. -1999. - № 7.

Таблица 1

Эмоциональные критерии воспитанности патриотизма

Название критерия	*Автор*	*Характеры ста ка*
Наличие субъективной системы ценностных ориентаций	[illegible]	Приоритет духовно-нравственных ценностей; стремление действовать в соответствии с ценностными ориентациями; осознание патриотизма как любви к своей Родине и своему народу; бережное отношение к культурным ценностям и традициям своего народа; любовь к родному языку; непримиримость к безнравственности; видение образа жизни достойного человека; забота об окружающей среде.
Ценностное отношение к феномену Отечества.	[illegible]	Развитое чувство гражданственности и патриотизма; чувство личной ответственности за судьбу страны; переживание чувства Родины как чувства родного дома, деревни, города.
Эмоциональная устойчивость.	О.А. Казанский	Наличие устойчивых интересов, постоянство в привязанностях, идеалах; уравновешенность; ярко выраженная потребность активной, патриотически-направленной деятельности; инициативность; требовательность к себе и т.д.
Заинтересованность в событиях, происходящих в различных сферах общественной жизни страны.	Р.Г. Яновский	Заинтересованность внутриполитической жизнью России, ее внешней политикой, состоянием экономики, проблемами образования, науки и культурной жизни, спорта, здоровьем нации, проблемами экологии, правопорядка и состоянием преступности и т.д.
Развитые личные качества.	О.А. Казанский	Развитое чувство ответственности, добросовестное отношение к обязанностям, умение и желание делать правильный нравственный выбор, тактичность в общении, уважительное отношение к себе и окружающим; отзывчивость. доброжелательность, скромность, совестливость и т.д.
Уважительное отношение к труду.	[illegible]	Проявление уважительного отношения к людям разных профессий; активное участие в общественно-полезном труде и т.д.

7. ***Молчанов С.В.*** Особенности ценностных ориентаций личности в подростковом и юношеском возрастах // Психологическая наука и образование. - 2005.-№3.-С. 16-25.

8. ***Сергеева Т.Е.*** Ценности образования и воспитания в контексте теории социокультурной динамики. - Ставрополь: Ставропольсервисшюола, 2000.-287 с.

С.А. Митрюшин

ПОНЯТИЕ «СОЦИАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ» В СОЦИОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Преамбула. Статья посвящена проблеме социального поведения рассматривающейся в рамках социологической науки. В статье проанализированы различные подходы к изучению и определению понятия «социальное поведение».

Актуальность теоретического осмысления социального поведения определена возрастанием в научной литературе исследований согласно антропоцентристской парадигме социального познания и управления. Становится все более заметной в работах ученых тенденция рассматривать те или иные проблемы управления во взаимосвязи с уникальностью, неповторимостью человеческой личности, а также обращение к основаниям ее действий и поступков. Особое внимание привлекают вопросы, связанные с изучением процессов самоорганизации, самоопределения человека в сфере своей социальной практики согласно его жизненным смыслам. Эти исследования в области управления требуют дальнейшего более глубокого осмысления.

Исследование социального поведения необходимо и для оценки особенностей бытия современного человека, его личностного статуса, а также условий формирования активности каждого человека как реального субъекта социального взаимодействия, что является важным, так как жизнедеятельность общества в целом может, как сочетается, так и вступать в противоречие с пассивностью конкретных людей, инфантильностью их поведения. Этот аспект изучения социального поведения предполагает изучение вопроса гармонии и дисгармонии взаимоотношений индивида и общества.

Итак, необходимость изучения социального поведения личности обусловлена потребностями развития, как социологического знания, так и управленческой науки, их интеграции, на основе которой возможно их взаимное обогащение и решение вопросов социального будущего человека и общества. Понимание социального поведения личности позволяет определить задачи и средства социального управления для решения актуальных проблем, как теории управления, так и развития общества в целом.

Следует отметить, что в научной литературе нет единой точки зрения на понятие социальное поведение. Исходным для понимания любого человеческого предприятия является понятие социального действия. Обратимся к его определению. Психологи под действием понимают локализованный в пространстве и времени конкретный акт деятельности общественного субъекта по преобразованию социальной ситуации соответственно его потребностям и целям и реализуемый посредством изменения поведения, установок, стремлений других индивидов или общностей [4, с. 94].

Социальные науки изучают поведение личности постольку, поскольку индивиды вкладывают в свои действия определенный смысл. Социальное действие - простейшая единица социальной деятельности, понятие, введенное в научный оборот М. Вебером для обозначения действия индивида, сознательно ориентированного на прошед-

©С.А. Митрюшин, 2008

шее, настоящее или будущее поведение других людей, причем под «другими» понимается как отдельные лица - знакомые или незнакомые, так и неопределенное множество совершенно незнакомых людей.

«Действием, - пишет М. Вебер - называется человеческое поведение в том случае и постольку, если и поскольку действующий индивид или действующие индивиды связывают с ним субъективный смысл» [1, с. 503].

В социологии советского периода проблеме социального поведения посвятили свои труды такие исследователи, как: И.О. Кон, Ю.А. Левада, В.Б. Ольшанский, М.И. Бобнева, В.А. Ядов, Е.М.- Пеньков, Н.Ф. Наумова, Л.А. Гордон, Э.В. Клопов, А.М. Кацва, Е.В. Шорохова и многие другие.

В последние годы социальное поведение отдельных социальных групп стало темой исследований молодых ученых. Среди них А.Г. Велып., В.Г. Вячеславов, Ю.В. Загорулько, Г.И. Зимирев, Н.Ф. Кузьменко, В.И. Селянин, В .Я. Турьянский и другие.

Анализируя современную социологическую литературу в интересующей нас области, мы пришли к выводу, что концепция социального поведения, начавшаяся формироваться в двадцатые годы, к пятидесятым - шестидесятым годам прошлого столетия выделилась в эмпирическое направление социологии, рассматривающее социальное поведение как особый род общественного явления.

Ряд ученых, под социальным поведением подразумевают определенную сторону деятельности и взаимодействия индивидов и социальных групп. Каждый человек в силу своих индивидуальных свойств и особенностей становится самостоятельным субъектом деятельности, сфера активности которого социально обусловлена. Следовательно, поведение человека - лишь форма его деятельности, ее внешняя сторона [5, с. 10].

Существует несколько классов социальных теорий, объясняющих специфику действия: с помощью категории «система», потребностей социальной системы, потребностей индивидов. Действие рассматривается согласно традиции научной рациональности с точки зрения его техники, структуры и т.д.

Так, например Н.Ф. Наумова определяет социальное поведение как особую систему, обладающую уникальной потенциальностью и гибкостью, включающей качественно различные механизмы и весьма разные по управляемости. Она дает следующее определение социальному поведению: «Это деятельность, предполагающая некоторые личностно значимые социальные результаты, социальное вознаграждение (в широком смысле этого слова). Этим вознаграждением может быть «благо» (знание, информация, комфорт, уважение, слава, власть, деньги), но обязательно социальное по своему результату, всегда есть социальное отношение, непосредственное или опосредованное социальное взаимодействие, поскольку индивид имеет дело не только с необходимыми ему социальными субъектами - другими людьми, группами, организациями, институтами - «производящими» и конституирующими эти блага» [3, с. 8].

На наш взгляд, системное определение поведения может быть использовано только в качестве инсаументального при изучении взаимодействия людей. При этом следует иметь в виду, что действие имеет функциональное значение, и поэтому неправомерно определять элементы системы посредством их функций, тем более, когда речь идет об обществе. Для того чтобы понять социальные процессы, в центре внимания должны быть не действия сами по себе (или их системы), а человек, ведущий себя тем или иным образом.

Более точным считаем мнение Е.В. Шороховой и М.И. Бобневой, утверждающих, что социальное поведение - это многомерный процесс, ибо протекает в сложной социальной среде, определяется действием многочисленных факторов [6, с. 3].

И полностью разделяем точку зрения Т. И. - Заславской, что «поведение есть совокупность поступков и действий, отражающих внутреннее отношение людей к условиям, содержанию и результатам деятельности. Поведение всегда регулируется более или менее осознанной целью и предполагает определенную свободу выбора поступков и действий из множества возможных...» [2, с. 45].

Ученые акцентируют свое внимание на изучении внешних и внутренних детерминантах поведения. Обобщенно схему детерминистического объяснения поведения человека можно представить следующим образом. Есть индивид, он обладает определенным набором психических и социальных качеств, которые определяют его отдельные действия и поступки. Объяснение пове-

дения идет от прошлого к настоящему, ибо сведения о человеке получают из его биографии, Это соответствует самой структуре причинно-следственных связей.

Правомерность такой схемы исследования не вызывает сомнений. Она применима для объяснения действия человека, типичных для той или иной социальной среды. Когда человек ведет себя например, асоциальным образом, мы можем попытаться объяснить это логическими и психологическими причинами и на основе наших знаний о причинно-следственных связей воздействовать на человека. Тем самым этот человек становится для нас объектом управления и мы «управляем» этой личностью благодаря нашему постижению причин его поведения. Но с такой логикой полностью нельзя соглашаться.

Для объяснения социального поведения необходима иная модель объяснения, рассматривающая человека не как объект, а как субъект, как уникальную личность в единстве ее биологических, социальных, духовных качеств, отвечающую за свое поведение. Это предполагает обнаружение личностных оснований, которые имеет человек для своего поведения в социальном мире.

М. Вебер указывал на то, что дополнением к методу причинного объяснения социальных явлений должен быть метод выявления субъективных намерений индивида. Он считал необходимым учитывать при изучении социального поведения конкретные исторические мотивы поведения человека. «Мотивом, - писал М. Вебер, - называет ся некое смысловое единство, представляющееся действующему липу или наблюдателю достаточной причиной для определенного действия» [1, с. 611]. В таком контексте мотивация - это тот смысл, который человек придает своим действиям и который формируется как осознание целей, средств, тактики их достижения.

Подход к изучению социального поведения в аспекте субъективного смысла недостаточен для понимания сущности рассматриваемого феномена. Потому, что смысл как субъективное представление человека не всегда адекватен истинному, внутреннему смыслу самого действия. Сам М. Вебер указывал на то, что ясность самосознания, осмысленность, мотивированность поведения постоянно находятся под угрозой. Им угрожают сила привычки и вспышки ярости, обыденность, доведенная до автоматизма, и необыденное радикально нарушающее ход вещей.

При изучении поведения, следует учитывать тот факт, что иногда индивид «не желает» понимать истинный смысл своего поведения, скрывает его от себя, прибегает к защитному механизму рационализации. Например, отец, жестоко наказывающий ребенка, приписывает воспитательный смысл своим действиям и не признает насильственного. Другими словами, сознание человека имеет дело со смыслами, содержание которых не всегда прозрачно для действующего субъекта.

Неясностью смысловой сферы поведения можно объяснить и факт расхождения между намерением человека, и результатом его действия. На поведение человека влияют как осознанные, так и неосознанные мотивы, находящиеся нередко в противоречивой зависимости между собой.

Для понимания социального поведения важно выявить не субъективный смысл, а сущность самого социального поведения. Способствует решению этой задачи социально-философский анализ содержательно-смысловой сферы социального доведения личности, который предполагает осмысление оснований действий и поступков личности. Такой подход отличается от традиционного объяснения социального поведения согласно причинно следственной логики.

На основании собственного практического опыта и анализа работ западных и российских социологов, исследующих поведение отдельных профессиональных групп и индивидов, мы сформулировали самое общее понятие социального поведения, которое определили как активную форму преобразования социальной среды, как осознанное мотивированное действие индивидов или социальных групп, возникающее для удовлетворения определенных потребностей и достижения поставленной цели.

Библиографический список

1. ***Вебер М.*** Избранные произведения. - М., 1998.

2. ***Заславская Т.Н.*** Социетальнаятрансформация российского общества: Деятельностно-структурная концепция. - М, 2002.

J. ***Наумова Н. Ф.*** Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. - М , 1988.

4. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского. - М., 1990.

5. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности./ Под ред. В. А. Ядова.-Л, 1979.

6. ***Шорохова Е.В., БобневаМ.И.*** Психологические механизмы регулирования социального поведения. - М., 1979.

Е.В. Боровская

ОБРАЗ ЖИЗНИ РЕБЕНКА ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЕГО ЛИЧНОСТИ

Преамбула. Образ жизни ребенка является условием становления его личности. Чтобы управлять этим процессом, необходимо знать, что собой представляет данный феномен, какова его структура и функции.

Становление личности человека определяется не только деятельностью, но и всем образом его жизни. Чтобы управлять процессом развития и формирования личности ребенка, педагогу нужно грамотно корректировать его образ жизни. Для этого важно иметь представление о нем.

В контексте нашего понимания образа жизни одной из первых в педагогике второй половины XX века к осмыслению данного феномена обратилась академик Л .И. Новикова, которая рассматривала образ жизни коллектива как ядро воспитательной системы. Значительный вклад в изучение образа жизни внесли представители научной школы Л.И. Новиковой. А.В. Мудрик рассматривал образ жизни как жизнедеятельность подростков. Ю.С. Мануйлов показал образ жизни человека как «способ бытия в со-бытии». Важная технологическая роль условия становления личности придается образу жизни в диссертационных исследованиях В.Я. Барышникова, Р.А. Кассиной, Е.В. Орлова, Г.Г. Шека.

В концепции средового подхода в воспитании Ю.С. Мануйлова анализируемому понятию отведена роль связующего звена между личностью ребенка и средой его существования. Среда становится средством становления личности, если она посредствует определенному образу жизни ребенка, особенности которого учитываются педагогами.

Есть основания полагать, что образ жизни выступает более емкой категорией, чем простая совокупность определенных форм существования людей, представленных в поведении, деятельности, общении и выражении отношений к чему-либо. В отличие от ситуативной активности человека, образ жизни устойчив и нелегко поддается изменению.

Для ребенка собственный образ жизни чаще всего воспринимается как сама жизнь, синкретично со средой, тогда как для эксперта жизнь более многогранна, чем представления о ней, она многообразна.

Традиционно образ жизни рассматривался через последовательную смену форм существования, которые изо дня в день повторяются в жизни человека. Именно по внешней видимой форме мы чаще всего судим о том, чем в то или иное время занят школьник. Формы бытия являют нашему взору разнообразные виды занятий ребенка. К видам занятий относится учеба, отдельные виды работ, игра, общение, чтение, коллекционирование, самообслуживание, а также занятия спортом, музыкой, и т.д. Форма, в которой представлены занятия ребенка, является лишь необходимой оболочкой, обрамлением для различных комбинаций способов бытия. Весьма часто ученик проживает видимую для стороннего человека жизнь достаточно однообразно. К примеру, школьник просыпается утром после ночного сна, умывается; позавтракав, отправляется в школу,

©Е.В. Боровская, 2008

идет по улице, встречает по дороге приятелей, разговаривает с ними; заходит в школу, здоровается с взрослыми и одноклассниками, приходит в свой класс, достает все необходимое к уроку; приветствует учителя, выйдя из-за парты; сидит на уроке, слушает, отвечает с места или у доски; после звонка на перемену, спешит пообщаться со школьными товарищами… Днем или по вечерам ученик, как правило, занят в кружках, секциях, выполняет домашние задания, общается с друзьями. В свободное время современный ребенок часто сидит за привычным и удобным компьютером или телевизором, изредка читает книги… Достаточно легко увидеть соблюдение заведенного порядка или отступление от него. Сложнее понять, чем на самом деле занят ученик, какими способами проживает свою жизнь.

Способы существования, мы вслед за Ю.С. Мануйловым, представляем группой слов с морфемой со- (сообщение, сотрудничество, сопротивление и т.д.). «Со-»-сущностнаяхарактеристика образа жизни, глубинная, скрытая за оболочкой формы, завуалированная от поверхностного взгляда. Ребенок станет кем-то и каким-то в зависимости от образа жизни, определяемого составом и особенностями чередования способов его бытия. Можно предположить, что эмоциональные «со-» (сопереживание, сорадование и т.д.) могут с одинаковым успехом проявляться и во время учебы, и в повседневном общении, и в домашних делах детей.

Для стороннего наблюдателя форма может быть одной и той же, а, по способам и смыслам разной. К примеру, урок может содержать интеллектуальные «со-» (соизмерение, сопоставление, соотнесение) и в то же время быть местом сотрудничества детей. Но тот же урок может стать местом соблюдения внешних правил, вынужденного соподчинения авторитету и соперничества. Чтобы среда способствовала становлению личности ребенка, взрослые должны ориентироваться не только на форму, но и на порядок, сочетание способов жизни детей.

Вышесказанное о формах и способах позволяет понять структуру образа жизни. Следует иметь в виду, что образ жизни человека выступает неразрывным целым, благодаря которому ***структура*** образа жизни индивидуума может быть представлена как единство:

а) способов его взаимодействия со средой, выраженных словами с морфемой со- («способов бытия в со-бытии», как определяет их Ю.С. Мануйлов);

б) форм его поведения, деятельности, общения и отношений (череда видов занятий).

Нам представляется возможным определить образ жизни ребенка, как относительно постоянный порядок чередования во времени и пространстве повседневных видов занятий, осуществляемых различными «способами бытия в событии».

Для того чтобы исследуемую категорию представить как условие развития и формирования личности ребенка, необходимо рассмотреть функции, которые выполняет образ жизни.

Наше исследование показало, что функционально образ жизни человека исполняет роль канала, моста, соединяющего человека и среду; фильтра, трансформатора, благодаря которому человек получает информацию из среды; а также адаптера, изменяющего условия среды для человека. С нашей точки зрения, работы А. Бандуры, В.А. Барабанщикова, Н. Винера, Дж. Гибсона, А. Моля, Б.Ф. Скиннера, Д.Н. Узнадзе и других помогают уяснить специфику функций образа жизни.

Выступая посредствующим звеном между личностью и средой, образ жизни питает его носителя различной информацией. Сообщение каких-либо сведений осуществляются благодаря функции ***связи*** человека со средой. Именно через образ жизни среда опосредует рост личности. Педагоги, как правило, заботятся о том, как оформлена жизнь ребенка в среде, какие проведены мероприятия, организованы занятия. С регулярностью повторяемые виды занятий через закрепление поведения, деятельности, манеры общения, выражение отношений обеспечивают передачу информации. Однако для становления личности важнее, какими способами ребенок получает сведения из среды. Если, к примеру, школьник не просто посещает занятия в фольклорном ансамбле как культурной нише, а соучаствует в сборе самобытных песен, танцев, сопереживает творческое вдохновение, то он начинает вслушиваться в смысл музыкальных ритмов, особенности словесного звучания, у ребенка может появиться интерес к национальному костюму, уважение к традициям народа. Способы бытия преобразуют факторы среды в значимые для роста личности учащегося. От того, какую информацию получает ребенок, каким способом

ее перерабатывает, в какой мере приспосабливается к среде, зависит специфика его становления.

Нередко информация передается без помех, согласно с чьим-либо замыслом. Однако во время перемещения могут происходить сбои, усиливающие, ослабляющие или искажающие информацию. На качество транслируемой информации влияют способы связи и восприятия, меняющие вид и суть сообщений. Преобразовательная функция образа жизни проявляется в зависимости от особенностей активности ребенка, его поведенческих установок. Одна и та же среда становится разной. Ученик, настроенный на восприятие классической музыки, будет слушать ее вдохновенно, созидательно; долгим и мучительным покажется время для того, кто не может услышать гармонии в звуках. Образ жизни как фильтр, через различные «со-» преломляет «луч света» и раскрывает различные качества и свойства среды.

Способы существования (со-) порождают разнообразные интенции среды, взывающие индивидуума к согласию или сопротивлению. Школьник обычно вынужден приноравливаться к среде, однако и ее он может приспособить к своим нуждам. Приспособительная функция образа жизни обнаруживается в реакции индивидуума на происходящее в среде. Изменение условий среды для человека происходит благодаря соотношению качества и количества полученной информации, необходимой для того или иного выбора. От того, каким способом передается и преобразовывается информация от среды к личности, зависят предпочтения человека. Если дета проявляют сочувствие, сопереживание, вероятнее всего, они станут добрыми, отзывчивыми людьми. Учащиеся школы, которых увлекают различного рода соревнования, состязания с кем-либо, как правило, стремятся к первенству, превосходству, лидерству в чем-либо.

Функциональные характеристики образа жизни позволяют считать его потенциально способным изменять личность, обучать, воспитывать, формировать и развивать лучшее в человеке.

Реализация функций происходит благодаря специфике взаимосвязи структурных элементов образа жизни (способов и форм существования человека). От того, в какой мере способы взаимодействия индивидуума со средой коррелируют с формами его поведения (согласуются, противоречат, нейтрализуют смысл того или иного занятия), зависит качество связи, преобразования и приспособления. Как правило, для стороннего наблюдателя, передача информации из среды происходит через привлекающую их внимание разновидность занятий школьника. В то же время специалист способен увидеть проявление повседневной жизни ребенка в способах его бытия. Нелегко разглядеть в занятиях ребенка согласие и сопротивление требованиям, дружеское сотрудничество или пренебрежительное соизволение.

Если мы внимательно всматриваемся в действительность де тской жизни, учитываем возможность образа жизни человека в процессе повседневного развития и формирования его личности, то можем обнаружить меру его приспособления к среде, которая находится в диапазоне от полной свободы до чрезмерной зависимости от среды. Проживание своей жизни тем или иным образом позволяет индивидууму выразить себя как личность.

Мы склонны думать, что раскрытие образа жизни как педагогической категории предоставляет возможности использовать его потенциал для организации среды, способствующей развитию и формированию личности ребенка.

Г.А. Будникова

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЕТЕВОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ (на примере Астраханской области)

Преамбула. Сетевая культура учителя-многоаспектное понятие. В статье представлен опыт проектирования и реализации модели её формирования в системе повышения квалификации Астраханской области.

Исходя из принципов личностно-ориентированного подхода и удовлетворения индивидуального запроса учителя-предметника, система повышения квалификации обязана предложить инновационные формы повышения квалификации для индивидуального выбора и организации индивидуальных образовательных маршрутов. Проникновение Интернет в повседневную жизнь, его доступность в образовании благодаря подключению школ к Интернету в рамках ПНПО, с одной стороны, дает огромные возможности для решения этой задачи. С другой стороны, ставит перед учителем определённый круг проблем: начиная от пользовательских навыков и выбора качественных образовательных ресурсов до проблемы размещения своих ресурсов в Интернет. Сегодня компетентность учителя в этом вопросе определяет его статус и уровень педагогической культуры, неотъемлемым компонентом которой является сетевая культура современного учителя.

Формирующаяся Сетью терминология только начинает находить отражение в словарях, опираясь на которые можно уйти от двузначности. К таким терминам относится и понятие сетевой культуры.

«Культурный, то есть находящийся на высоком уровне культуры, соответствующий ему. Культурный человек. Культурное общество. Культурно себя вести»[1].

Сетевая культура учителя - это совокупность устойчивых навыков и опыта эффективного применения сетевых технологий и мотивации на их применение в профессиональной деятельности, организация сетевого пространства, работа с информацией, культура отношений в Сети.

Проектируя модель формирования сетевой культуры учителя предметника в системе повышения квалификации мы опирались на теоретические положения, изложенные в работах В.П. - Беспалысо, Б.С. Гершунского, Е.А. Крюковой, В.М. Монахова, В А. Сластенина, В.В. Серикова, Е.Н. Шиянова и других. Разработанная нами модель потребовала реализации комплекса логико-методологических процедур, которые определены пятью этапами формирования сетевой культуры учителя:

1. Анализ исходно уровня сетевой культуры.
2. Прогнозирование и целеполагание.
3. Выработка и принятие решения.
4. Обобщающее-внедренческий этап.
5. Диагностика уровня сформированное™ сетевой культуры учителей-предметников.

В контексте компете нтносгно i о подхода основной характеристикой цели является ее формулировка «от результата». Каждый из этапов представлен в виде технологической цепочки:

Цель - Содержание - Средства реализации - Ожидаемый результат.

Чтобы найти наиболее оптимальный путь от цели к результату, следует четко определить те педагогические условия, при которых избранные средства будут наиболее эффективно приближать к намеченному результату.

Как ключевые для формирования сетевой культуры учителя на каждом этапе мы выделяем следующие педагогические условия:

Первое условие - высокий уровень мотивации учителя на повышение уровня ИКТ-компетентности и развития сетевой культуры. Выявление уровня мотивации, анализ причин, приводящих к ее снижению и создание условий для развития мотивации повышения сетевой культуры реализуется на этапе прогнозирования и целепо-

[1] Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.-Толковый словарь русского языка. - 4-е изд., дополненное. - Москва, 1999. С. 313-314.

<3 Г.А. Будникова, 2008

лагания, формирования мотивации и ведению работы по изучению сетевой культуры.

Второе условие. Важнейшими на этапе выработки и принятия решений является гносеологические условия формирования сетевой культуры учителя-предметника в системе повышения квалификации. Это постижение теоретического знания, необходимые для целостного анализа деятельности в сети.

Третье педагогическое условие успешного формирования сетевой культуры - наличие развитой информационно-образовательной среды - реализуется на этапах подготовки к взаимодействию в информационно-образовательной среде и проявляет себя в большей степени на обобщающе-внедренческом этапе.

Для измерения сформированности сетевой культуры используем систему определяющих критериев:

1) мотивационный; 2) понятийный; 3) операционный; 4) креативный; 5) оценочный.

В зависимости от степени проявления отдельных критериев мы выделили три уровня сформированности сетевой культуры учителя-предметника в системе повышения квалификации: высокий, средний и низкий.

Схема №2. Этапы формирования сетевой культуры учителя-предметника

Проектирование информа ционно-методической среды	Проектирование организационно - педагогической среды	Проектирование нового содержания системы повышения квалификации

Направления деятельности

Анализ исходного уровня сетевой культуры	Прогнозирование и целеполагание.	Выработка и принятие решения.	Обобщающе - внедренческим этап.	Диагностика уровня сформированности сетевой культуры
1 ЭТАП	**2 ЭТАП**	**3 ЭТАП**	**4 ЭТАП**	**5 ЭТАП**

Придерживаясь данного алгоритма формирования сетевой культуры учителя представим их поэтапно.

1. Анализ исходно уровня сетевой культуры.

Цель этапа. Диагностика исходного уровня сформированности сетевой культуры учителя-предметника.

Содержание. Установление исходного уровня сформированности сетевой культуры учителя-предметника. Диагностика образовательных запросов слушателей курсов повышения квалификации.

Средства реализации. Анкетирование на установление исходного уровня сформированности сетевой культуры учителя-предметника. Проведение педагогического совета региона «Социально-демографические тенденций развития в системе образования региона». Тестирование слушателей курсов на тему «Приоритетные направления формирования сетевой культуры учи-

теля-предметника»

Результат. Определение исходного уровня сформированности сетевой культуры учитель-предметника. Диагностические процедуры показали следующие результаты. Из 100% опрошенных - высокий уровень сформированности сетевой культуры имеют 5% учителей-предметников, средний уровень сформированности сетевой культуры имеют 17%. Низкий уровень сформированности сетевой культуры имеют 78% учителей-предметников.

Анализ образовательных запросов слушателей курсов повышения квалификации показал необходимость динамичного встраивания краткосрочных курсов по информационно-коммуникационным, технологиям (ИКТ) в систему повышения квалификации.

Работа по данному этапу проводилась в 2004 году.

2. Прогнозирование и целеполагание.

Цель этапа. Прогнозирование образовательных процессов, определение целей, задач и основных направлений деятельности для активизации формирования сетевой культуры учителя - предметника в условиях комплексной информатизации.

Содержание. Основой для прогнозирования и постановки целей и задач являлась разработка базового уровня требований слушателей курсов и ожидаемых конечных результатов. Проведенные исследования определили основные направления деятельности в системе повышения квалификации:

- отбор содержания новых учебных планов, учебных программ, интегративных курсов, педагогических технологий для ДГ10;
- создание региональной информационно - образовательной среды;
- формирование регионального сообщества тьюторов и их научно-методическое сопровождение

Средства реализации. Выпуск методических рекомендаций для учителей внедряющих ИКТ. Формирование банка данных о техническом оснащении и подключении к Интернету школ области. Накопление нормативно правовой базы для лигитимизации внедрения инновационного процесса.

Результат. Определены приоритетные направления формирования сетевой культуры учителя-предметника. Требуется развитие образовательных процессов:

- создание тьюторской модели образования;
- формирование информационно-образовательной среды в регионе;
- разработка инновационных образовательных программ.

Освоение содержания нормативно-правового блока проблем.

Работа по этапу прогнозирования и целеполагания проводилась в 2005 году.

3. Выработка и принятие решения.

Работа по выработке и принятию решений шла параллельно в трех масштабных направлениях:

- формированием информационно-образовательной среды в регионе;
- созданием тьюторской модели образования;
- разработкой инновационных образовательных программ.

Продемонстрируем цели, содержание и ожидаемые результаты деятельности в полученных направлениях.

А. Проектирование информационно-образовательной среды.

Цель. Внедрение новых образовательных структур подчиненных единым требованиям и являющихся частью единой информационно-образовательной средой региона.

Под единой информационно-образовательной средой региона понимаем совокупность сред учреждений образования региона, интегрированных в единое целое, работающих по единым стандартам.[1]

Содержание. Разработка и создание единой информационно - образовательной средой региона. Регулярное обновление содержания регионального методического хранилища. Организация и проведение форумов на региональном и федеральных уровнях. Работа педагогов с социальными средами WEB 2.0 Разработка и реализация проекта «Школьная медиатека». Виртуальная консультативная деятельность для конкурса «Учитель года».

Результаты. Созданы образовательные региональные порталы для размещения цифровых об-

1 Дылян Г.Д., Ратобыльская Э.С., Цветкова МС. Модели управления процессами комплексной информатизации общего среднего образования. -М, 2005. ~ С. 105.

разовательных ресурсов: Сайт АИПКП http://www.astripk.ru/, сайт АРЦДО http://www.astrakhan.rcde.ru/, 182 сайта школ области. Создан региональный раздел WEB 2.0 http*//letopisi.ru/. На сайте АРЦДО проводится виртуальная консультативная деятельность для конкурса Учитель года http://www.astrakhan.rcde.ru/teacher/main.htnL

Работа проводилась 2006-2007 годах.

Б. Проектирование организационно ~ педагогической среды

Цель. Определение состава разработчиков и реализаторов модели.

Содержание. Формирование регионального сообщества тьюторов и их научно-методическое сопровождение. Оптимизация и расширение на базе образовательных подразделений дополнительного профессионального образования. Разработка механизма стажировок и практического обучения на базе АИПКП тьюторов муниципальных методических служб.

Результаты. Обучено 1230 тьюторов для работы на созданных 52 школьных площадках региона. Представители 12 муниципальных методических служб региона прошли стажировку на базе Астраханскою института повышения квалификации и переподготовки. Регулярно проводятся групповые и сетевые формы работы с учителями предметниками.

Работа проводилась 2006-2007 годах.

В. Проектирование нового содержания системы повышения квалификации.

Цель. Разработка программы деятельности, предусматривающей научно-теоретическое, организационно- пе даго гиче ско е, управде нч е с ко е обоснование модели, разработку состава модулей, структурную схему модели формирования сетевой культуры учителя-предметника.

Содержание. Формирование нового содержания курсов повышения квалификации и новых моделей учебной деятельности использующих технологии сетевого педагогического взаимодействия. Организация работы в широкомасштабном эксперименте по обновлению структуры и содержания курсов повышения квалификации. Создание учебно-научных виртуальных объединений учителей предметников действующих в сети.

Результат. Произведён отбор содержания курсовой подготовки с учетом приоритетной цели формирование сетевой культуры учителя-предметника. Разработаны программы:

1. Теория и методика преподавания курса «Информационная культура» в начальной школе и 5-7 классах.
2. Интернет и медиаресурсы в образовании.
3. Модератор сетевого педагогического сообщества.
4. Организация технической поддержки цифровой техники в общеобразовательных учреждениях.
6. ИКТ в профессиональной деятельности замдиректора ОУ
7. Подготовка тьюторов к использованию ИКТ в среднем образовании.
8. Технология и методика создания дистанционных курсов.
9. Основы информационных технологий для работников сферы образования.

Интерес представляет комплексная программа, направленная на обучения руководителей, имеющая трехуровневую систему.

Уровень А: базовый - программа «Информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности заместителя директора ОУ».

Уровень Б: продуктивный - программа «Информатизация образовательной среды и организация деятельности бригад технической поддержки учреждения».

Уровень С: компетентностный - программа «Сетевое взаимодействие в практике работы руководителя».

Актуальность настоящей программы определяется тем, что информатизация управленческой деятельности предъявляет соответствующие требования к административно-управленческому персоналу, стимулирует его стремление к самосовершенствованию, творческому поиску новых форм и методов организационно-методической работы учителей предметников.

Работа проводилась 2006-2007 годах.

4. Обобщающе-внедренческий этап.

Цель. Анализ и обобщение накопленного опыта по формированию сетевой культуры в системе повышения квалификации.

Содержание. Определение механизмов формирования сетевой культуры учителя-предметника. Оценка деятельности регионального сообщества тьюторов. Апробация и редактирование образовательных программ системы повышения квалификации. Совершенствование содержания информационно - образовательной среды реги-

она.

Средства реализации. Создание виртуальных учебно-научных объединений учебных заведений. Апробирование инструментария позволяющего формировать цифровые электронные учебно-методические комплексы. Запуск и реализация сетевых региональных проектов.

Ожидаемый результат. Создание банка передового педагогического опыта в системе повышения квалификации по формированию сетевой культуры. Практическое применение сформированной сетевой культуры учителей предметников в системе повышения квалификации при реализации межрегиональных сетевых проектов «Виртуальный методический кабинет», «Электронная рабочая тетрадь». Перспективное планирование программ АИПКП для формирования сетевой культуры учителя.

5. Диагностика уровня сформированности сетевой культуры учителей-предметников.

Цель. Анализ итогового уровня сформированности сетевой культуры учителя-предметника.

Содержание. Установление итогового уровня сформированности сетевой культуры учителя-предметника по трем уровням сформированности сетевой культуры: низкий, средний и высокий. Диагностика эффективности проведённых мероприятий для слушателей курсов повышения квалификации.

Средства реализации. Тестирование слушателей на установление итогового уровня сформированности сетевой культуры учителя-предметника. Определение модели формирования сетевой культуры учителя-предметника. Проведение итоговой оценки проекта

Ожидаемый результат. Определение итогового уровня сформированности сетевой культуры учителя-предметника. Представление модели для трансляции в другие регионы.

На каждом из этапов осуществлялся контроль для получения промежуточных результатов, их сверки, определение степени единства подходов в процессе моделирования.

Выводы

Таким образом, исследование на тему «Формирование сетевой культуры учителя в системе повышения квалификации», проводимое в Астраханской области с 2004 года, позволило определить понятие сетевой культуры учителя-предметника, выявить подходы к определению уровня сетевой культуры учителя и разработать и апробировать механизмы повышения этого уровня. Требуют дальнейших исследований и проработки компоненты модели формирования сетевой культуры учителя-предметника в системе повышения квалификации, такие как методология повышения квалификации учителя с использованием сетевых технологий и измерительные инструменты и технологии уровня сетевой культуры учителя, что и входит в зону ближайшего развития исследования.

Библиографический список

/. ***Урсова О. В.*** Развивающий потенциал информационно-коммуникационных технологий в системе повышения квалификации учителей-предметников. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. - Великий Новгород, 2006. - С. 12-15.

2. Бражник А. В. Культура видится на расстоянии. И по Сети.. .Сборник статей // Сетевая культура (Вопросы информатизации образования). - М., 2007.-С. 5-12.

3. Гершунекий Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика: теория, методология, практика. -М., 2003.

4. Дылян Г.Д., Ратобылъская Э.С., Цветкова М.С. Модели управления процессами комплексной информатизации общего среднего образования. -М., 2005.

5. РеанА.А. Проблемы общей акмеологии // Санкт-Петербургский университет, 2000.

6. Сайков Б.П. Организация информационного пространства образовательного учреждения: практическое руководство. - М., 2005.

И.А. Дендебер

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ

Преамбула. Статья посвящена проблематике организации диагностических исследований в процессе адаптации к деятельности в информационном пространстве школы. Рассмотрены деятельностный. личностно-эмоциональный, психологический подходы, определяющие уровень адаптированности учащихся к деятельности в ходе обучения. Предложены индикаторы, позволяющие определить количественно-качественный уровень адаптированности учащихся, как в малых группах, так и по школе (муниципалитету). Все это позволяет вести корректировку процесса адаптации не только в частном, но и во взаимосвязи: частное-общее.

Последнее время на страницах психолого-педагогических изданий немало места посвящено вопросам адаптации. Рассматриваются вопросы адаптации ребенка к школе, разновидности социальной адаптации: к коллективу, социокультурной среде, профессиональной деятельности и т.д. Вопросам социальной адаптации посвящены научные исследования: АЛ. Венгера, Ю.М. Десятниковой, Т.Н. Духиной, А.К. Осницкого, Р. Дж. Стернберга, Де Грота и др.

Это говорит о том, что интерес к данному вопросу не только сохраняется, но и активно развивается.

По сути, делаются попытки осветить три основополагающих направления:

1. Наполнение и обогащение конкретного содержания понятия «адаптация» вообще и разновидности адаптации в частности.
2. Организация процесса адаптации.
3. Диагностические измерения уровня адаптации.

Необходимо отметить, что первые два направления довольно активно наполняются содержанием. Изначально четко определены понятия адаптация вообще и понятия видовой адаптации в частности. Происходят изменения в понимании организации процесса адаптации. Кроме перечисления факторов влияющих на процессы адаптации, появились тенденции понимания того факта, что процесс адаптации будет продуктивен тогда, когда он основан на методологии процессуального подхода.

О чем идет речь? Если мы признаем, что обретение умения адаптироваться это процесс, то он должен состоять из определенных частей - стадий, этапов или фаз. Организация процесса адаптации на составные части - этапы, стадии, и есть процессуальный подход.

Как показывает анализ психолого-педагогической литературы, наиболее слабо разработанным направлением процесса адаптации является определение степени адаптированности человека. Другими словами, как определить, адаптировался ли человек к новому для него информационно-деятельно стному пространству. А если да, то, на каком уровне?

Практика показывает, что чаще всего исследователи при необходимости сами вырабатывают определенные критерии в зависимости от поставленной в исследовании цели. Обобщение опыта разработки критериев позволяет делать вывод, что чаще всего за основу берется содержание частей структуры, т.е. этап какого-либо вида деятельности. Он содержит определенные действия. Обретение опыта деятельности на этом этапе и говорит о том, что человек обрел умения действовать на данном этапе. Так, например, процесс объектно-субъектного преобразования личности школьника, основанный на законе развития систем, имеет четыре фазы развития: объектную, субъектно-функциональную, субъектную и преобразования (С.М. Годник).

В фазе объектной учащиеся только знакомятся с новой для себя информацией и, естественно, действовать самостоятельно не могут. В фазе субьектно-функциональной школьник вырабатывает умение пользования новой информацией и действует в основном под руководством учите-

©И.Л. Дендебер, 2008

ля. В фазе субъектной учащиеся действуют самостоятельно, но лишь по тем наработкам (алгоритмам), которые они усвоили. Самостоятельная деятельность в новых условиях говорит о том, что ученик достиг более высокого уровня развития - преобразования. Применимо ли изложенное при оценивании умения адаптироваться к тому или иному виду деятельности? Несомненно. Предлагаем рассмотреть один из возможных вариантов (таблица 1).

Таблица 1

Этап	Критерий сформированности умений адаптироваться
Восприятия	Ознакомлен с новым (субъектно новым) видом интеллектуального пространства (новым видом деятельности)
Оценки	Выделено: 1) знакомо - не знакомо пространство; 2) части структуры; 3) взаимосвязи между частями структуры
Ориентации	Определены возможности использования новшества
Принятия решения	Вывод 1) о достаточности ресурсов для деятельности в пространстве; 2) интеллектуальное пространство знакомо и в нем можно действовать

Индикаторами, замеряющими уровень адаптированности учащихся к новому интеллектуальному пространству учебного процесса, являются:

1) общее количество учащихся, принимающих участие в диагностическом исследовании;

2) процент учащихся, адаптировавшихся на уровне общего ознакомления с новым видом деятельности;

3) процент учащихся, выделяющих структурную составляющую новшества;

4) процент учащихся, определяющих (определивших) возможности применения нового вида интеллектуальной деятельности;

5) процент учащихся, принявших решение по деятельности в новом интеллектуальном пространстве.

Приведенный пример диагностики сформированности умений учащихся позволяет учителю:

1) построить процесс адаптации учащихся к новым (незнакомым) условиям;

2) проводить в случае необходимости корректировку умений учащихся, основываясь на выделенных критериях. Другой подход к оценке сформированности умения адаптироваться - субъективный;

3) выявлять уровень адаптации учащихся к новым видам интеллектуальной деятельности.

Другой подход к оценке сформированности умения адаптироваться - личностно-эмоциональный (таблица 2). Как видно из содержания критериев, они носят мотивационно-эмоциональный характер и больше рассчитаны на взаимосвязь: эмоция на обретение умения в социуме - сформированность умения. Другими словами, положительное отношение к процессу обретения умения в составе группы существенно влияют на понимание, осознание и усвоение данного умения.

Индикаторами, измеряющими эмоционально-личностный фактор адаптации, являются:

1) общее количество учащихся, участвующих в диагностическом исследовании;

2) процент учащихся положительно воспринимающих не только свое микроокружение, но и их деятельность в составе труппы;

3) процент учащихся положительно воспринимающих свое «Я» в группе в ходе совместной

деятельности.

4) процент учащихся, удовлетворенных характером своих отношений с окружающими во время деятельности.

Третий подход к оценке сформированности умения адаптироваться - психологический (А.Ф-. Лазурский). Он говорит в большей степени о потенциальной способности человека адаптироваться в зависимости от влияния на него внешней или внутренней среды и основан на наблюдении за учащимися (таблица 3).

Таблица 2

Личностно-эмоциональные критерии адаптации

№ п/п	Критерии адаптации	Удовлетворенность		
		полная	частичная	отсутствие
1.	Положительное эмоциональное восприятие (оценка) личностью как своего микроокружения и группы в целом, так и действий микроокружения в ходе различных видов деятельности			
2.	Эмоциональное восприятие своей индивидуальности в данной группе в ходе различных видов деятельности			
3.	Удовлетворенность как характером своих отношений с окружающими в ходе деятельности, так и своим местом в неформальной структуре группы			

Индикаторами, позволяющими измерить уровень психологической адаптации к интеллектуальной деятельности, являются:

1) общее количество учащихся, участвующих в диагностическом исследовании;

2) процент учащихся плохо приспосабливающихся к новым видам интеллектуальной деятельности;

3) процент учащихся, выбирающих занятия по способностям;

4) процент учащихся, способных самостоятельно изменять ситуацию,

Приведенные в пример три подхода сформированности умения адаптироваться позволяют системно подойти к отслеживаю данного примера:

- выявить уровень потенциальных способностей человека к адаптации;
- выявить эмоционально-социальную составляющую;
- выявить деятельностную составляющую.

Таблица 3

Уровни психологической адаптации

№ п/п	Критерии адаптации	Способность к деятельности	Отношение к условиям деятельности
1.	Низкий	Плохо приспосабливаемые	Подчиняются внешней среде (чужая точка зрения, обстоятельства и т.д.)
2.	Средний	Приспособившиеся	Выбирают занятия по способностям и возможностям
3.	Высокий	Приспосабливающиеся	Способны сами менять ситуацию, согласно своим целям, идеям, потребностям, влечениям.

И если эмоционально-социальная составляющая позволяет скорректировать условия, в которых протекает процесс адаптации, снизить эмоциональную напряженность, то деятельностная составляющая — выявить уровень сформированности умения, а также наметить путь дальнейшего развития. Например, если уровень адаптации учащихся ограничивается рамками общих представлений о новом виде деятельности, то следующий этап работы - апробация вновь обретенной информации в деятельности под руководством учителя (наставника). Деление деятельности на этапы - это есть построение процесса.

Перевод формирования умений адаптироваться в рамки процессуального русла существенно облегчает (как показывает практика работы в школе) процесс обучения.

Подходы, приведенные выше, к определению уровня адаптации в деятельности в ходе учебного процесса школы локальны, рассчитаны на специализированные диагностические исследования и мало использованы в более широком охвате объектов исследования (например, на уровне муниципалитета), хотя эффективны и дают возможность проводить в случае необходимости корректировку учебного процесса.

Данную проблему можно решить, развивая идею М.Б. Челышковой по использованию адаптивного тестирования в ходе организации учебного процесса. По мнению М.Б. Челышковой, адаптивный контроль нацелен на выявление пробелов в знаниях учащихся, установление причин этих пробелов и выбор методов коррекции учебного процесса. И здесь «Новые возможности для осуществления оперативной и эффективной коррекции открывают самоконтроль, в режиме самоадаптации при выборе заданий адаптивных тестов... Существенным признаком доминирования обучающей и развивающей функций адаптивного тестирования является то, что оно протекает в зоне ближайшего развития обучаемого» [3, с. 49-50].

Суть развития идеи М.Б. Челышковой - замер уровня адаптированкости учащихся к интеллектуальной деятельности в ходе обучения посредством использования разноуровневых заданий.

Выбор заданий определенного уровня сложности предполагает оценку собственных сил (опыта) для деятельности в предложенном интеллектуальном пространстве учебного процесса.

Попытка выполнения задания более высокого уровня сложности происходит в сторону ближайшего развития ребенка, что, в свою очередь, указывает на точку направления движения в организации процесса адаптации.

Индикаторами уровня адаптации учащихся к интеллектуальной деятельности в ходе учебного процесса являются:

- общее количество учащихся, принявших участие в исследовании;

~ процент учащихся, выбравших задание на узнавание, воспроизведение и т.д. (таксономия учебных задач по Д. Толлингеровой);

- процент учащихся, выбравших задания на использование простых интеллектуальных операций: анализ, синтез, сравнение и т.д. (Д. Толлингерова);

- процент учащихся, выбравших задания на использование сложных интеллектуальных операций - аргументация, доказательство, уяснение сути и т.д. (Д. Толлингерова);

- процент учащихся, сделавших попытку выполнения заданий следующего уровня сложности.

Данный подход успешно апробирован в ходе проведения диагностико-мониторинговых исследований обученности учащихся в отдельных муниципалитетах Воронежской области (исследования лаборатории проблем общего образования ВОИПКиПРО). Это позволило не только определить общую ситуацию уровня адаптации к интеллектуальной деятельности в ходе учебного процесса в отдельных школах (муниципалитетах), но и определить направление дальнейших действий в ходе организации процесса адаптации. А это - один из составляющих факторов успеха, позволяющих не только оценить уровень процесса адаптации, но и его прогнозировать.

Библиографический список

1. ***Годник С.М.*** Процесс преемственности высшей и средней школы. - Воронеж, 1981. - 208 с.

2. ***Толлингерова Д., КанторковаГ.*** Психология проектирования умственного развития детей. - М, Прага, 1994.-48 с.

3. ***Челышкова М.Б.*** Адаптированное тестирование в образовании: теория, методология, технология. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. -165 с.

4. ***Столяренко Л.Д., Самыгин С.И., Багадирова С.К.*** Психология: 100 экзаменационных ответов. - Москва: ИКЦ «Март», Ростов н / Д: Издательский центр «Март». 2005.-224 с.

СКВ. Звонарева

УЧЕТ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ РАЗЛИЧИЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПОДГОТОВКЕ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Преамбула. В данной статье рассматривается научная проблема развития интеллектуальной одаренности. В статье описывается общая готовность детей с предпосылками интеллектуальной одаренности к школьному обучению, представлена характеристика индивидуальных различий детей с предпосылками интеллектуальной одаренности дошкольного возраста

Одним из важнейших компонентов, способствующих созданию и поддержанию на высоком уровне научно-технического, политического, культурного и управленческого потенциала страны является налаженная система поиска и образования интеллектуально одаренных детей. Формирование интеллектуальной элиты, которая по существу задает темп развитию науки, техники, экономики, культуры, определяет эффективность этого развития.

©О.В. Звонарева, 2008

Статистические данные последних лет свидетельствуют о тенденции роста численности детей в ДОУ, как в Российской Федерации, так и в ростовской области. В последние годы в рамках целевой федеральной программы «Дети России» была создана рабочая концепция «Одаренные дети», определившая стратегические ориентиры решения проблемы одаренности детей. Тем не менее, до сих пор многие вопросы, связанные с обучением и развитием одаренных детей в структуре дошкольного образования, остаются слабо изученными. Это касается психолого-педагогической диагностики детской одаренности, влияния некоторых социально-психологических факторов на проявление и развитие интеллектуальной одаренности. Требуют своего решения вопросы построения индивидуальной образовательной траектории развития интеллектуально одаренных детей дошкольного возраста, специфики педагогической работы с интеллектуально одаренными детьми по подготовке к школьному обучению в условиях дошкольного образования; содержания, форм, методов и педагогических технологий, разработка целостной модели подготовки детей с предпосылками интеллектуальной одаренности к школе.

Принятая Правительством Российской Федерации Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года определяет приоритетные цели и задачи, решение которых требует построения адекватной системы психолого-педагогического сопровождения. Ее можно считать достаточным условием индивидуальной образовательной траектории развития детей с предпосылками интеллектуальной одаренности.

Первым шагом автора в реализации данного направления явилась проработка нормативно-правовой документации: Закона РФ «Об образовании»; Типового положения о дошкольном образовательном учреждении; Федеральной целевой программы «Одаренные дети»; Методического письма Минобразования от 24.04,1995 № 46/ 19-15 «Рекомендации по экспертизе образовательных программ для дошкольных образовательных учреждений Российской Федерации»; Методических рекомендаций МО РФ «О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательных учреждений» № 27/901-6 от 27.03.2000 г.; Материалов Российско-фламандской научно-практической конференции (14-16 марта 2001 г.) «Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение развития ребенка» Санкт-Петербург 2001; Методических рекомендаций МО РФ от 27.06.2003 № 23-51-513/16 «Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования»; Концепции Федеральной целевой программы «Дети России» на2007-2010 годы от 26.01.2007 № 79-р.

Анализ изученной литературы позволяет нам систематизировать исследования ученых по направлениям. В работах В. Александера, Г. Вебба, Д. Векслера, Дж. Миллера, Д. Хендриксона, Р. - Хэттела, Е. Шафера и других исследована природа одаренности. Д. Б. Богоявленская, А. Карне, Н.С. Лейтес, Ф. Монкс, В.И. Панов, К. Перлет, А.И. Савенков, К.А. Хеллер, Е.И. Щебланова, В.С. Юркевич и других в своих трудах определили сущность понятий «одаренность», «детская одаренность». В исследованиях Б.Г. Ананьева, В.А. Крутецкого, А.Н. Леонтьева, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, В.Д. Шадрикова и других выявлены специфические особенности одаренного ребенка.

Фундаментальные проблемы структуры и природы конкретных способностей, условий их развития, представлены в работах В.А. Крутецкого, Б.М. Теплова, А.В. Брушлинского, Л.С. Выготского, В.Н. Дружинина, Н.С. Лейгеса, Р. Стенберга, Дж. Фримэна и других, выявлены общие закономерности развития интеллектуальной одаренности. А. Бине, Дж. Гилфордом, Л. Терменом, П. Торренсом Ф.Монксом, Дж.Рензулли, К.Халлером и дрцгими предложены способы изучения интеллектуальной одаренности, предприняты попытки классификации видов одаренности и создания моделей одаренности.

Значительный интерес для нашего исследования представляют труды Ю.Д. Бабаевой, Л.М. - Долгополовой, А.В. Жигайлова, И.М. Никольской, В.А. Орлова, В.И. Панова, Т.А. ПояровоЙ, А.И. Савенкова, Т.В. Хромовой, В.С. Юркевича, Е.Л. Яковлевой, В.А. Ясвина и других, в которых раскрываются вопросы практического решения проблемы.

В «Рабочей концепции одаренности» приводится следующее определение, одаренный ребенок тот, который выделяется яркими, иногда выдающимися достижениями в том или ином виде деятельности или потенциалом к таким достижениям» [4].

Мы выявляем следующие характеристики интеллектуальной одаренности ребенка: опережающее общее развитие по физическим параметрам; крайне высокий опережающий темп умственных способностей; острота мышления; разносторонняя любознательность; умение хорошо излагать свои мысли; погружение на длительное время в то или иное занятие.

Подготовка детей с предпосылками интеллектуальной одаренности к школе - задача комплексная, охватывающая все сферы жизни ребенка. Дети 5-6 лет, согласно возрастной периодизации, относятся к дошкольникам. Это дети старшего дошкольного возраста, который в последнее время прямо связывается только с подготовкой к школе, причем чаще всего в узком ее понимании. Готовность ребенка с предпосылками интеллектуальной одаренности к школьному обучению должна рассматриваться, прежде всего, как общая его готовность, включающая в себя физическую, психологическую, личностную, интеллектуальную [2].

По мнению ученых, физическая готовность к школьному обучению характеризуется как состояние здоровья, определенный уровень морфофункциональной зрелости организма ребенка, необходимый уровень развития двигательных навыков и качеств, в особенности тонких моторных координаций, физическая и умственная работоспособность [2].

Психологическая готовность к школе видится исследователями в только одном из аспектов этой задачи, но внутри этого аспекта выделяются различные подходы:

1. Исследования, направленные на формирование у детей с предпосылками интеллектуальной одаренности дошкольного возраста определенных умений и навыков, необходимых для обучения в школе.
2. Исследование новообразований и изменений в психике ребенка с предпосылками интеллектуальной одаренности.
3. Исследование генезиса отдельных компонентов учебной деятельности и выявление путей их формирования.
4. Изучение умений ребенка с предпосылками интеллектуальной одаренности сознательно подчинять свои действия заданному при последовательном выполнении словесных указаний взрослого. Это умение связывается со способностью овладения общим способом выполнения словесных указаний взрослого [1].

Личностной готовность выступает определенный уровень произвольности поведения, сформированность общения, самооценки и мотивации учения (познавательной и социальной); активность, инициативность, самостоятельность, ответственность, умение слушать другого и согласовывать с ним свои действия, руководствоваться установленными правилами, умение работать в группе.

Интеллектуальная готовность представляет собой развитие образного мышления, воображения и творчества, а также основ словесно-логического мышления, овладение средствами познавательной деятельности (сравнение, анализ, классификация, обобщение, схематизация, моделирование); возникновение децентрации (учета позиции другого человека при анализе ситуации); овладение родным языком и основными формами речи (диалог, монолог); овладение элементами учебной деятельности внутри других специфически детских видов деятельности (конструирования, рисования, лепки, различных игр) - выделение задачи из общего контекста деятельности, осознание и обобщение способов решения, планирование и контроль; наличие у детей представлений о мире людей, вещей, природе [2].

По нашему мнению все эти характеристики готовности к школьному обучению у ребенка с предпосылками интеллектуальной одаренности формируются в течение нескольких лет жизни в детском саду и семье, в процессе воспитания и обучения, основанных на деятельностной парадигме. Однако, система подготовки детей с предпосылками интеллектуальной одаренности к школе в контексте современных реалий имеет ряд недостатков, которые препятствуют вхождению дошкольника в пространство начальной школы.

Автор считает, что основным недостатком в подготовке ребенка с предпосылками интеллектуальной одаренности к школе является ошибочное представление о предшкольном периоде в жизни ребенка. Серьезной проблемой является игнорирование индивидуальных различий интеллектуально одаренных детей дошкольного возраста, закономерностей психического развития ребенка - сензитивности разных возрастных периодов.

На основе исследований Н.С. Лейтеса,В.М. Слуцкого, А.И. Савенкова и других мы попытались сгруппировать основные отличительные харак-

теристики интеллектуально одаренных детей, которые необходимо учитывать при подготовке к школьному обучению. Социальными особенностями являются, по нашему мнению, следующие: социальная автономность (относительная свобода от общепринятых ограничений, несклонность добиваться успеха в ситуациях, требующих нормативного поведения и деятельности по образцу); социологические предпочтения (предпочтение работать одному, с партнером, с двумя партнерами, с несколькими партнерами, со взрослыми, разными способами).

К личностным мы относим: лидерство (склонность к командованию другими детьми, возникающей по причине данной склонности - интеллектуального превосходства одаренного ребенка над сверстниками, гибкость и беглость его мышления); соревновательность — способность к конкурентным формам взаимодействия, а также опыт побед и поражений, приобретаемый в ходе различных интеллектуальных, художественных спортивных состязаний, который чрезвычайно важен для дальнейшей жизни; стремление к самоактуализации (стремление человека постоянно воплощать, реализовывать, опредмечивать себя, свои способности, свою сущность); перфекционизм (от англ. perfect - «совершенный») - стремление все делать наилучшим образом, стремление к совершенству даже в малозначительных делах; самостоятельность - умение принимать решение, предполагающая: во-первых, независимость суждений и действий, способность самому, без посторонней помощи и подсказки, реализовывать важные решения; во-вторых, ответственность за свои поступки и их последствия; в-третьих, внутреннюю уверенность в том, что такое поведение возможно и правильно [5].

Так же к личностным характеристикам, по нашему мнению, относятся такие качества, как эгоцентризм (неспособность встать на позицию другого человека), познавательный эгоцентризм (одаренные дети практически не способны понять, как то, что просто и понятно им, не могут постичь окружающие), моральный эгоцентризм (одаренный ребенок часто обнаруживает превосходство над сверстниками), коммуникативный эгоцентризм (первооткрыватель детского эгоцентризма Ж. Пиаже определил, что в большинстве случаев маленький ребенок в своей речи не пытается поставить себя на место слушающего).

Физические характеристики интеллектуально одаренных детей заключаются: в физических данных (высоком энергетическом уровне, но довольно низкой продолжительности сна, часто нестабильном зрении одаренных детей (до 8 лет), в трудной смене фокуса с близкого расстояния на дальнее); в физических характеристиках и потребностях (предпочитаемом анализаторе (слуховой, зрительный, тактильный, кинестетический), потребности в принятии пищи или ее отсутствие, потребность в движении или ее отсутствие).

В психических процессах интеллектуально одаренных детей отмечаются: высокая концентраты внимания (проявляется в высокой степени погруженности в задачу и в возможности успешной настройки, даже при наличии помех, на восприятие информации, относящейся к выбранной цели); отличная память (не столько большой объем хранящейся информации у ребенка, сколько ее высокая эффективность - классификация, систематизация информации, опыта, идей, выражающаяся на практике в склонности к коллекционированию); высокий уровень развития логического мышления (способность действовать в соответствии со строгими законами логики); оригинальность мышления (способность выдвигать новые, неожиданные идеи, отличающиеся от широко известных, банальных); гибкость мышления (способность быстро и легко находить новые стратегии решения, устанавливать ассоциативные связи и переходить от явлений одного класса к другим, часто далеким по содержанию); продуктивность мышления (способность к генерированию большого числа идей). Чем больше идей, тем больше возможностей для выбора из них оптимальных, их сопоставления, развития, углубления и т.п. Обилие идей, с одной стороны, является основой, с другой - необходимой предпосылкой творчества [4].

В эмоциональной сфере интеллектуально одаренные дети отличаются: особенностями эмоционального развития (одаренные дети не только больше видят, но и тоньше чувствуют, они способны следить за несколькими явлениями сразу, тонко подмечая их сходство и различие); эмоционально-мотивационными особенностями, включающими в себя наличие (отсутствие) собственной мотивации, настойчивость (ее отсутствие), ответственность (ее отсутствие), потребность в структурированности условий (ее отсутствие) наличии определенных правил; юморе (способности обнаруживать несуразности, видеть смеш-

ное в самых разных ситуациях) [3].

Учебно-познавательные характеристики, на наш взгляд, проявляются: в любознательности (любви к познанию, берущую свое начало от любопытства, жажды новизны, интеллектуальной стимуляции); в познавательной самодеятельности (стремлении творчески одаренного ребенка к постоянному углублению в проблему); в особенности склонностей и интересов, проявляющихся в особом упорстве при достижении цели; в повышенном интересе к дивергентным задачам, т.е. задачам, имеющим не один, а множество правильных ответов; легкости ассоциировании (способности к выработке обобщенных стратегий на основе выявления скрытых от обычного взгляда связей и отношений и их дальнейшей детализации); способности к прогнозированию (редком качестве, ВКЛКУ чающим в себя воображение, интуицию, способность к глубокому анализу); творческом восприятии случайностей.

Учет индивидуальных различий интеллектуально одаренных детей дошкольного возраста, закономерностей психического развития ребенка - сензитивности разных возрастных периодов, является одним из важнейших компонентов, способствующих созданию и реализации на высоком уровне содержания, форм, методов, педагогических технологий, реализации целостной модели подготовки детей с предпосылками интеллектуальной одаренности к школьному обучению, осуществляющейся на стыке дошкольного и школьного образования - подсистем предшкольного образования. Данный подход способствует мягкому переходу дошкольного детства в школьное ученичество детей с предпосылками интеллектуальной одаренности.

Налаженная система поиска и образования детей с предпосылками интеллектуальной одаренности способствует накоплению и развитию на высоком уровне научно-технического, политического, культурного и управленческого потенциала страны, формированию интеллектуальной элиты, которая по существу задает темп развитию науки, техники, экономики, культуры, определяет эффективность этого развития.

Забота об одаренных детях сегодня - забота о развитии науки, культуры и социальной жизни общества завтра. Важная задача педагога разглядеть и раскрыть едва проявивший себя росток одаренности, не дать потускнеть, помочь ребенку освоить свой дар, сделать его достоянием своей индивидуальности, проявить заботу об одаренных детях, так, как именно их интеллектуальные и творческие достижения имеют не просто личностный, а социальный смысл.

Библиографический список

1. ***Бабаева Т.И.*** У школьного порога. - М., 1993.-С. 76-88.

2. ***Венгер Л.А., Венгер А.Л.*** Готов ли ваш ребенок к школе? - М:, 1994. - С. 32-34.

3. ***ЛейтесН.С.*** Раннее проявление одаренности// Вопросы психологии. -1988. -№ 4. - С. 98-107.

4. ***Савенков А.И.*** Концепция одаренности. - М,, 1997.-24 с.

5. Одаренные дети. / Под ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слушого.-М, 1991.-С. 153-157.

Н.А. Мудрова

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ

Первичным институтом социализации ребенка является семья. Реализация воспитательной функции семьи в значительной мере зависит от характера взаимодействия родителей и детей.

На развитие взаимодействия родителей и детей оказывают влияние различные факторы, представляющие собой совокупность материальных, общественных, духовных явлений и процессов. Воздействие каждого из этих факторов (условий) невозможно охарактеризовать автономно, то есть вне связи с другими факторами. Мы не ставили перед собой задачу раскрыть все факторы, воздействующие на развитие взаимодействия родителей и детей. Мы попытались осознать много-

©Н.А. Мудрова, 2008

стороннюю взаимообусловленную связь выявленных нами факторов и учесть их влияние при определении организационно-педагогических условий развития взаимодействие родителей и детей в сельском муниципальном районе.

Фактор (от. лат. — делающий, производящий) -это движущая сила какого-либо процесса, явления, определяющая его характер или отдельные его черты. В толковом словаре русского языка фактор характеризуется как «момент, существенное обстоятельство в каком-нибудь процессе, явлении» [9, с. 836].

В философии понятие «условие» выступает в качестве категории, выражающей отношения объекта с явлениями, определяющими его состояние. «Условие-это то, от чего зависит нечто другое, существование данного явления» [15, с. 707].

В своем исследовании мы придерживаемся определения понятия «фактор» как причины (условия), движущей силы какого-либо процесса, явления, определяющей его характер или отдельные его черты.

Возможно несколько подходов к выявлению и классификации факторов, влияющих на взаимодействие родителей и детей. В основе одного из подходов лежит масштаб действия фактора и уровень его влияния на исследуемый процесс (И.С. Кон, А.В. Мудрик, М.Н, Недвецкая):

факторы, определяющие социализацию всех жителей Земли;

факторы, влияющие на социализацию всех жителей определенной страны;

факторы, которые определяют характер исследуемых нами процессов в относительно небольшом коллективе [3; 6].

ВотличиеотИ.С. КонаиАВ. Муярика,М.Н, - Недвецкая выделяет четыре основные сферы, охватывающие разные стороны педагогического взаимодействия и отличающихся по содержанию и формам влияния на процесс социализации личности. По ее мнению, именно микросфера является центральной для педагогических взаимодействий, поскольку без нее отпадает нужда в других сферах [7].

Другой подход к классификации факторов связан со сферами деятельности общества, обеспечивающих индивидам и социальным общностям их реализацию в каком-либо качестве и одновременно создающих предпосылки для жизнедеятельности общества в целом. Традиционно выделяют четыре сферы деятельности людей: политическую, экономическую, социальную и духовную, которые оказывают существенное влияние на развитие взаимодействия родителей и детей [-12, с. 83].

Можно условно разделить факторы на объективные и субъективные. Объективные факторы - факторы независимые от воли и сознания отдельного человека. К субъективным факторам относится деятельность людей, отдельно взятого человека, выступающего в качестве «движущей силы». Единство объективных и субъективных условий обеспечивает развитие взаимодействия родителей и детей.

Мы также попытались выделить внешние и внутренние факторы. Внешняя среда оказывает существенное влияние на развитие взаимодействия родителей и детей, как позитивное, так и негативное. Средой, окружающей систему, или внешней средой, называют совокупность свойств, изменение которых влияет на систему, а также тех объектов, чьи свойства меняются в результате поведения данной системы [8, с. 20-21].

К внешним факторам, влияющим на отношения в семье, мы относим политику Российской Федерации в области образования, изменения нормативно-правовой основы процесса воспитание личности в постсоветский период, географическое и социально-экономическое положение региона, района, сельского поселения, школы, уровень развития промышленного и сельскохозяйственного производства и социальной сферы, и, следовательно, уровень доходов населения района, относительную замкнутость сельских территорий, уровень медицинского обслуживания населения, демографическую, экологическую, социальную ситуацию сельского муниципального района, наличие или отсутствие местных культурных традиций, влияние на формирование личности средств массовой информации, наличие в муниципальном районе единого образовательного пространства, наличие воспитательной системы в образовательном учреждении, управление развитием взаимодействия родителей и детей со стороны педагогического коллектива.

К внутренним факторам, которые влияют на взаимодействие детей и родителей, мы относим численный состав семьи, отношения между родителями, образ жизни, половые различия в семье, возрастной состав семьи, сложившийся стиль семейного воспитания, авторитет родителей, семейный уклад, культурный и образователь-

ный уровень родителей, профессиональную занятость родителей, состояние здоровья субъектов взаимодействия, готовность к взаимодействию родителей и детей.

Факторы также можно подразделить на две группы с точки зрения возможности влияния на них со стороны педагогов: неуправляемые, управляемые и относительно управляемые.

Под неуправляемыми факторами мы будем понимать причины и движущие силы взаимодействия родителей и детей, на которые влиять невозможно, но их важно учитывать, либо нейтрализовать (минимизировать их влияние); под управляемыми (или относительно управляемыми) факторами - те, на которые школа (и социум в целом) может влиять.

Проблему развития взаимодействия детей и родителей нельзя рассматривать в отрыве от социально-экономической и политической ситуации страны и региона. Защитить личность, семью от влияния негативных факторов внешней среды можно целенаправленной, систематической деятельностью различных социальных институтов.

Педагоги не могут оказать существенное влияние на такие факторы как состав семьи, старшинство среди детей, образ жизни семьи, половые различия в семье, возрастной состав семьи, но их важно учитывать, управляя развитием взаимодействия детей и родителей.

Многие факторы можно отнести к управляемым либо со стороны муниципальных органов управления, либо со стороны органов самоуправления педагогических родительских, детских коллективов, либо непосредственно со стороны самих педагогов. Так, например, можно влиять на формирование нормативно-правовой деятельности муниципалитета («Устав Кадуйского муниципального района», «Стратегия развития Кадуйского муниципального района», «Программа развития муниципальной системы образования», «Программа развития образовательного учреждения»).

К относительно управляемым факторам можно отнести:

- уровень развития промышленного и сельскохозяйственного производства и социальной сферы и, следовательно, уровень доходов населения района;
- уровень медицинского обслуживания и культуры здоровья населения;
- демографическую, экологическую, социальную ситуацию сельского муниципального района;
- формирование местных культурных традиций;
- влияние средств массовой информации и др.

В качестве одного из приоритетных направлений в оптимизации родительско-детских отношений является создание целостной системы всех «воспитывающих сил, социальных структур общества, имеющих отношение к проблеме воспитания личности, и целенаправленное воздействие социальной среды» при условии «готовности» к взаимодействию всех заинтересованных сторон [4, с. 22.].

Целенаправленно развивая взаимодействие родителей и детей, педагогическим коллективом, существенно влияющим на этот процесс в сельском муниципальном районе, важно обеспечить следующее:

- создание в муниципальном районе единого образовательного пространства;
- развитие воспитательной системы в образовательном учреждении;
- подготовку педагогов к взаимодействию с родителями и детьми, со стороны педагогического коллектива.

Рассматривая факторы, влияющие на процесс взаимодействия родителей и детей в условиях муниципального района, мы исходим из того, что на неуправляемые (внешние, объективные) факторы на уровне Российской Федерации и Вологодской области мы можем оказывать лишь опосредованное воздействие, через конкретную деятельность жителей района, которая организуется со стороны государства в период избирательной компании.

Важнейшим внешним на уровне муниципалитета фактором, влияющим на развитие взаимодействия родителей и детей, мы считаем политику Российской Федерации в области образования. Несмотря на попытки государства возродить семейные ценности и традиционную культуру, укрепить семью, в том числе и через повышение рождаемости, превратить образование в приоритетное направление деятельности, с нашей точки зрения, его образовательная политика не всегда подкреплена экономически. Тем не менее, политика государства в области образования не препятствует, но создает предпосылки для организации взаимодействия родителей и детей и в отдель-

ном образовательном учреждении, и в системе образования муниципального района.

В 2006 году в Вологодской области разработана Концепция и программа развития сельской школы, где определены единые для всех организаторов и участников системы образования сельских школьников области стратегические цели, содержание, формы и методы обучения и воспитания. Реализация Концепции позволит повысить образованность сельского населения, обогатить духовный и культурный потенциал села, сохранить и развить традиции сельских поселений.

Направления развития муниципальной системы образования определены концепцией и программой развития муниципальной системы образования, в основе которой лежит развитие взаимодействия участников образовательного процесса, формирование личности, способной сделать осознанный социально значимый профессиональный выбор.

Составляющей характеристикой социально-экономического фактора является состояние здоровья субъектов взаимодействия. Здоровье в широком смысле слова (социальный подход) учитывает степень социализации человека. Организационные и содержательные формы деятельности образовательных учреждений и родителей по сохранению и укреплению здоровья детей зависят от специфики учреждения, среды, в которой оно действует, особенностей взаимодействия педагогов, родителей и детей, обстановки в семьях, качества медицинского обслуживания.

Фактором, усугубляющим социально-экономические проблемы семьи, и поэтому усложняющим взаимодействие родителей и детей, является понижение уровня жизни, что влияет на уровень заболеваемости населения.

Рассматривая влияние территориального фактора на развитие взаимодействия родителей и детей, мы опираемся на мнение Л.В. Байбородовой, которая считает, что на селе в более значительной степени, чем в городе, сохранилось внутреннее духовное богатство людей [1, с. 8]. Кроме того, на характер взаимодействия родителей и детей оказывает большое влияние знание личностных особенностей друг друга, бытовых условий жизни друг друга, отношений в семьях, что способствует установлению доброжелательных и доверительных отношений между педагогами, родителями и детьми. Взаимодействие участников образовательного процесса в условиях сельской местности носит более систематичный, чем в условиях города, характер. Школа при этом может успешно выполнять роль носителя, генератора и трансформатора самых лучших, прогрессивных идей, традиций, обрядов» [1, с. 15].

Однако существующие общественно-экономические условия преломляются через условия жизни конкретной семьи.

Т.В. Лодкина отмечает, что семья осуществляет базисную социализацию, опосредуя влияние культурных и социальных изменений, регулирует отношения между людьми, способствует процессу энкультурации (приобщению к человеческим ценностям) В качестве непосредственного социального окружения семья «обладает максимальными по сравнению с любым другим институтом воспитания возможностями для постепенного приобщения детей к нравственным ценностям, введения их в сложный и противоречивый мир» [4, с. 67].

Состав семьи как фактор, оказывает существенное влияние на развитие взаимодействия родителей и детей. Наличие в семье обоих родителей значительно облегчает нормальное психическое и нравственное развитие ребенка, позволяют ему в максимальной степени проявить и реализовать свои индивидуальные возможности.

На характер взаимодействия внутри семьи оказывает влияние наличие в семье поколений разных возрастов (отцы - дети). Большой жизненный опыт, знания, уверенность в своих действиях обеспечивают старшему поколению (родителям) положение ведущего. Для ребенка подражание поведению своих родителей, старших братьев и сестер есть отражение привлекательности позиции старшего и младшего к взрослению. Младшему ребенку в семье, который часто видит в старшем брате, сестре, родителях образец поведения, более доступно подражание поведению и деятельности старшего [2, с. 23].

На развитие взаимодействия родителей и детей оказывает влияние стиль семейного воспитания, который сложился в данной семье. Существует несколько основных типов семей, различаемых по стилю семейного воспитания: семья отчуждения, авторитарная, семья с попустительским отношением, семья гиперопекающая и семья с высокой рефлексией и ответственностью [10, с. 147].

На развитие взаимодействия родителей и де-

тей влияет семейный уклад, в основе которого лежит нравственная позиция семьи, характеризующаяся сложившейся совокупностью интеллектуальных и нравственных норм, отношением родителей к жизни, труду, детям.

При организации взаимодействия родителей и детей следует учитывать и фактор половых различий. Как мальчики, так и девочки чаще доверяют маме, чем отцу. Вместе с тем, родители легче устанавливают контакт с дочерьми, чем с сыновьями. Исследования показывают, что 61% детей удовлетворены отношениями с матерью и 45% - отношениями с отцом.

В качестве факторов, влияющих на развитие взаимодействия родителей и детей выступают психологические особенности участников взаимодействия и, прежде всего, преобладающий вид темперамента и тип характера, как родителей, так и детей.

Среди факторов, влияющих на развитие взаимодействия родителей и детей, можно выделить:

- время рождения и место в ряду других детей - первенец, младший, старший, единственный - влияет на образ «Я» ребенка;
- структуру семьи - наличие одного или обоих родителей, старшего поколения, других родственников - которая определяет статус и роль ребенка в семье;
- нормы и образцы поведения членов семьи закладывают привычки и стереотипы детского поведения, отношения к себе и другим;
- формы внутрисемейного общения и проведения досуга - определяют коммуникативность ребенка, развитие его творческих способностей;
- деятельность и атмосфера в семье - трудовая, нравственная, интеллектуальная - влияют на способы действия, общения ребенка с другими людьми;
- опыт детства самих родителей — переживания, общение и деятельность в собственном детстве - почти зеркально отражается на взаимодействии ребенком;
- детское имя - его выбор и использование близкими—закрепляет определенный образ «Я», образ поведения ребенка в настоящем и будущем [10, с. 32.];
- организацию семейного труда.

Отношение к труду всегда было важнейшей частью воспитания. Необходимо направить труд ребенка в созидательное русло, сделать его творческим. Осознание полезности и необходимости труда придает ребенку дополнительную уверенность в себе, способствует развитию взаимодействия родителей и детей.

Готовность к развитию взаимодействия участников образовательного процесса - это один из важных факторов, который выражается в таких позициях как:

- «готов»-дети и родители в целом позитивно настроены на взаимодействие друг с другом;
- «не готов» - участники процесса взаимодействия понимают и принимают друг друга, но не стремятся к взаимодействию;
- «не хочу» - явное нежелание взаимодействия сторон друг с другом.

Особое внимание в данном исследовании, мы уделяем управляемым организационно-педагогическим факторам, структура которых может быть представлена как единство нормативно-правового, информационного обеспечения, распределения обязанностей, планирования, системы стимулирования деятельности педагогов.

Одним из факторов организационно-педагогического характера является взаимодействие организационных структур на уровне муниципального района. Данное взаимодействие может осуществляться через государственно-общественный механизм управления муниципальной системы образования.

К организационно-педагогическому фактору относится управление общеобразовательной школой, что подразумевает наличие информационно-аналитического, мотивационно-целевого, планово-прогностического, организационно-педагогического, контрольно-диагностического, регулятивно-коррекционного обеспечения деятельности педагогического коллектива.

Мы выделяем правовой фактор, под которым понимаем совокупность объективных (наличие нормативно-правовых актов) и субъективных (правовая компетентность субъектов и объектов управления) условий, предполагающих знание нормативно-правовых актов и умение реализовывать их в управленческой деятельности. К ним относятся нормативно-правовое сопровождение информационно-аналитической деятельности, правовое обеспечение выбора, мотива, цели, вида деятельности, принятия и реализации управленческих решений, объективности внутриш мольного управления и своевременности осуществления этого вида деятельности.

В качестве важнейшего фактора отметим уро-

В свете изучаемой проблемы раскрываются возможности полихудожественного подхода в условиях школы с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла для эффективного развития творческого потенциала личности,

В соответствии с концепцией модернизации российского образования, которая нацеливает образовательные учреждения на подготовку разносторонней, творческой личности, ориентированной к социальной адаптации в обществе, к самосовершенствованию, к самореализации, перед современной школой стоит важная задача - создание образовательного пространства школы нового поколения. Этот факт заставляет искать новые подходы, которые способны помочь создать условия для приобретения подрастающим человеком, входящим в социум, качеств, определяющих его будущую успешность. Для того чтобы обеспечить выполнение требований, предъявляемых школе современным социумом, необходимы определенные условия, способные развить творческую индивидуальность каждого ребенка, как важной составляющей профессиональной компетенции специалиста любого профиля (А.К-. Маркова).

Наиболее широкие возможности для развития творческой индивидуальности учащегося предоставляет область искусства, которая представлена взаимодействием различных видов искусства (интеграцией) и различных видов художественной деятельности в образовательном процессе школы.

Проблема взаимодействия разных искусств в учебном процессе прослеживается в идеях художественного воспитания различных авторов. В их числе: Э.Б. Абдуллин, Л.М, Баженова, В.П. Михалев, А.А. Мелик-Пашаев, Г.П. Нестерненко, Г.П. - Шевченко и др. Руководителем Лаборатории взаимодействия искусств РАО профессором Б.П.-Юсовым это взаимодействие определяется как «полихудожественный подход», который «. ..отличается от так называемой комплексной, межпредметной связи уроков эстетического цикла, где одно искусство лишь иллюстрируется примерами другого» [7, с. 215]. Суть его заключается в том, что он предполагает не частные виды художественной деятельности, а - «...Искусство как первоединую основу мышления человека по степени общности и значения для человеческого духа..» [7, с. 214]. Обозначенный приоритетный полихудожественный подход возникает при наличии целостного преподавания, когда в центре процесса находится не предмет изучения (изобразительное искусство, музыка, слово и т.п.), а сам ребенок, и базируется на идее о том, что единая художественная природа всех искусств соответствует «способности каждого ребенка к занятиям всеми видами художественной деятельности и творчества, что опирается на природную полихудожественность (многоязычие) ребенка» [9, с. 8].

Определяя основные цели полихудожественного воспитания, Б.П. Юсов пишет: «...вектор будущего - воображение, стремление к героике, мечте. В массе мы даем нашим детям искусство прошлого, немного — настоящего и почти совсем не приучаем к размышлению о том, что будет, а ведь искусство всегда создается для будущего: в надежде на перемену людских нравов, всех сторон жизни» [9, с. 3].

Полихудожественный подход акцентирует внимание педагогов на образной природе искусства, которая определяет значимость воображения в художественной деятельности. В этом заключено основное отличие полихудожественного подхода от профессионально-искусствоведческого, обращенного к развитию практических навыков деятельности и получению знаний о фактах искусства прошлого.

В исследованиях различных авторов можно выделить несколько особенностей реализации полихудожественного подхода в практике работы общеобразовательных учреждений. Группа ученых под руководством Б.П. Юсова видит реализацию полихудожественного подхода через внедрение интегрированных программ, где «... прослеживаются внутренние связи слова, звука, цвета, движения, пространства, формы, жеста - на уровне творческого процесса у детей» [7, с. 215]. При этом учащиеся имеют возможность понять истоки разных видов художественной деятельности и приобрести базовые представления и навыки из области каждого искусства. Исследователи отмечают, что наиболее развернутые формы взаимодействия (интеграции) возможны

лишь при внутренне обусловленных связях и проявлении в работе воображения, фантазии, памяти ребенка. При этом в учебном процессе любой художественный продукт создается за счет внутренних потенций ребенка (Е.П. Кабкова, Л.Г. Савенкова и др.). Такой подход «отличается цельностью общих законов восприятия, переживания и выражения в разных видах искусства,... помогает почувствовать художественное явление в разном сенсорном облике, в переложении одного художественного события на язык другого...» [8, с. 7]. Эта мысль нашла свое отражение в концепциях интегрированных программ Т.Г. Пеня, Л.Г. Савенковой, Е.П. КабковоЙ, Т.Н. - Суховой, Е.А. Ермолинской.

В исследованиях Е.П. Кабковой прослеживается методико-педагогический аспект реализации полихудожественного подхода образования при становлении способности учащихся к художественному обобщению и переносу информации на уроках искусства [2]. Автор отмечает, что «.. .развитие у школьников способности художественного обобщения и сопутствующего ему переносу информации в условиях резонансного взаимодействия направлений развития школьников и видов творческой деятельности может способствовать более продуктивному усвоению поступающей к школьникам разнообразной информации» [2, с. 2]. Следовательно, полихудожественный подход усиливает эффективность развития творческих способностей личности, необходимых в общеразвивающем направлении образования.

Другой путь реализации полихуцожественного подхода строится на применение его к организации интеграционного образовательного пространства, что нашло отражение в исследованиях И.Э. Кашековой [3]. Автором обозначено сходство задач и функций образования и искусства, выявлена основа педагогической технологии построения образовательного пространства школы, которой могут стать формы и методы искусства. При этом данная модель интеграционного образовательного пространства охватывает интеллектуальную, творческую, образовательную систему, формирующей условия творческой самостоятельности ученика, способного преобразовать начальную информацию в новые тексты, генерировать новые знания.

Актуальность полихудожественного подхода при профессиональном образовании обозначена в исследовании Е.Н, Прасолова [5]. В его работе «Культурологические и полихудожественные тенденции в профессиональной подготовки музыканта-исполнителя» полихудожественный подход представлен как основа построения системы развития соответствующих качеств у учащегося занимающимся, одним видом искусства, художественно значимых сторон и компонентов творческой интерпретаторской деятельности, а также его профессиональной подготовки. Исследованы вопросы взаимодействия искусств как культурологическою фактора, оптимизирующего формирование-развитие художественных, духовно-эстетических качеств личности музыканта-исполнителя в процессе его профессиональной деятельности и специальной подготовки, что не противоречит позиции Б.П. Юсова, который подчеркивал, что «...интеграция искусств эффективнее монохудожественного подхода даже при специализации)) [7, с. 217].

Таким образом, выделенные авторами различия в реализации полихудожественного подхода в образовательной практике качаются проблемы развития творческого потенциала личности учащихся.

Следует отметить, что ряд современных авторов (Б. Д. Неменский,Д.Б. Кабалевский, Л.В. Шшляр, А.А. Мелик-Пашаев, Б.М. Савенкова, В.И-. Самохвалова, Г.М. Цыпин и др.) в своих работах особо выделяют искусство, в процессе восприятия и создания которого, и происходит развитие творческой активности школьников [1]. В настоящее время благоприятные условия для занятия искусством в общем образовании предоставляют школы с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла.

На сегодняшний день углубленное изучение предметов художественно-эстетического цикла осуществляется по нескольким направлениям: музыкальное, хореографическое, художественное, эстетическое и др., что дает возможность ребёнку получить специализированное образование, развивая при этом только одну сторону творческих способностей по одному из направлений. Выбранный учащимся вид искусства, как область специализации, порой выносится во внеклассные, дополнительные и специализированные занятия в школе с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла. В выборе при специализации преобладает индивидуальная наклонность, желание ребенка заниматься тем или иным видом искус-

ства, интерес семьи, и т.п., что выходит рамки задач общего образования. Следует подчеркнуть, что богатые традиции школы с углубленным изучением предметов художественно-эстетического? цикла, достижения в методике и практике в преподавании музыки, хореографии, живописи, рисунка, театрального искусства, эффективные технологии обучения являются значимым достижением в области педагогики художественного образования.

Однако выбор определенного предмета художественно-эстетического цикла и углубленное его изучение с одной стороны приводит к раннему профессиональному развитию, с другой стороны, к освоению только одного вида художественной деятельности и одного вида искусства, что не дает ребенку возможности «выйти» за пределы этого искусства. Строгая предпрофессиональная подготовка, занятие только одним видом искусства приводит к тому, что дети не желают в старшем возрасте заниматься художественной деятельностью вообще. Например, дети, окончившие музыкальные классы, дома не подходят к музыкальному инструменту, а дети, окончившие художественные классы не прикасаются к мольберту. Вместе с этим, следует отметить тот факт, что в случае яркой одаренности высокий уровень деятельности может проявиться очень рано, но столь же неожиданно оборваться в отрочестве. Не случайно, А. Валлон считал раннюю специализацию плохим прогнозом уровня общего развития ребенка в дальнейшем [5, с. 19].

В этой связи социологические исследования последних лет показывают, что проявления личности в сфере профессиональной деятельности зависят от уровня развития общего творческого потенциала личности, от сформированности необходимых качеств личности и полноты ее интересов .«…Развив у молодых музыкантов генерализованную, обобщенную творческую способность чувствовать, воспринимать и создавать целостный художественный образ, можно рассчитывать, что искусство в целом будет активно способствовать становлению творческой индивидуальности исполнителя как интерпретатора» пишет в своем исследовании Е.Н. Прасолов [5, с. 19]. Его точка зрения совпадает с идеями А.А. Мелик-Пашаева, о том, что искомые художественные способности следует рассматривать не как совокупность отдельных компонентов, а множественность проявлений единого качества, характеризующего художника в целостно-личностном плане [4, с. 19].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что общеразвивающее направление педагогики художественного образования, является основополагающим, по отношению к профессиональной деятельности. Отсюда вытекает проблема углубления общеразвивающего направления при заданной специализации в условиях школы с углубленным изучением предметов хуцожественно-эстетического цикла, где профессиональное (в данном случае специализированное) и общеразвивающее направления не исключают, а взаимодополняют друг друга.

Одним из путей создания такого единения выше указанных направлений мы видим в реализации обозначенного нами как актуального полихудожественного подхода к развитию ребенка в искусстве. Причем за основу построения образовательного процесса школы с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла мы берем особенности реализации гголихудожественнош подхода, которые обнаружены при анализе таких авторов, как Б.П. Юсов, Е.П. Кабкова, Н.Э. Кашекова, Е.Н. Прасолов. В частности, этот полихудожественный подход должен проявиться в выявлении общих законах восприятия, переживания и выражения в разных видах искусства (Б.П. Юсов); в особенностях построения образовательного пространства (Н.Э. Кашекова); в особенностях культурологического принципа развития творческих художественных, духовно-эстетических качеств личности (Е.Н. Прасолов). Все эти особенности полихудожественного подхода могут быть адаптированы к конкретным условиям конкретной школы.

Одним из примеров эффективной реализации полихудожественного подхода к развитию ребенка в искусстве может служить опыт работы школы № 32 с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла города Екатеринбурга. В основе концепции развития школы лежит полихудожественный подход, реализованный через интегрированные программы (единство восприятия, переживания и выражения в искусстве); через особенности организации учебного процесса (внедрение специализированных предметов, предметов других видов искусства и интегрированных предметов в региональный и школьный компонент базисного учебного плана; и учебный план дополнительного образова-

ния).

В подобных школах кроме обязательных предметов области «Искусство» (музыка, изобразительное искусство, литература), которые введены по одному часу в неделю в учебном плане, остаются пять часов регионального и школь нош компонента, за счет которых и может быть реализована специализация по тому или иному виду искусства, а также интегрированные программы. В музыкальных классах это могут быть предметы: сольфеджио, специальный инструмент, музыкальная литература; в хореографических классах - классический танец, народно-сценический танец, сценодвижение; в художественных классах -рисунок, композиция, декоративно-прикладное искусство, и т.д. В любом специализированном классе они могут быть дополнены предметами полихудожественного характера. Ко всем специализированным предметам в таких классах могут быть добавлены интегрированные предметы и предметы другого вида искусства. Например, при доминантном виде искусства - театр (театральный час - интегрированный курс) присоединяются предметы других видов искусства «Художественное движение», «Сценическая речь», ((Элементарное инструментальное музицирование», «Творческий час» (интегрированный курс). Другими словами на основу доминирующего способа художественной деятельности наращиваются субдоминантные искусства, что образуют модульный принцип построения организации учебного процесса.

Полихудожественный подход реализуется на всех ступенях школьного образования. В школе «развития» (для групп дошкольников) включение в содержание занятий, разных видов творческой деятел ьности детей, внедряя занятия, основанные на взаимосвязи разных видов искусств - музыки, изобразительного искусства, пластического интонирования (художественного движения), реализующие полихудожественное воспитание детей и способствующие выбору ребенком того вида художественной деятельности, который наиболее им предпочитаемый.

На первой ступени (начальная школа) включение в классы с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла предметы, основанные на взаимосвязи искусств (творческий час, театральный час), а также таких видов искусства, которые не изучаются учащимися определенного класса углубленно (например, в хореографических классах изучение любой музыкальной дисциплины или дисциплины, связанной с живописью - «Образ и мысль», в художественном классе включение дисциплины театральный час и т.п.). На данной ступени ученик принимает активное участие в художественной деятельности по определенному, избранному им виду искусства.

На второй (средние классы) - включение таких дисциплин, основанных на полихудожественном подходе, как театральная культура, МХ К в общеобразовательные классы, учащиеся которых не изъявили желания заниматься активно каким-либо один видом художественной деятельности. В классах с углубленным изучением дисциплин художественно-эстетического цикла реализуется тот же подход, что и первой ступени образования. На данной ступени ученик на основе приобретенных технических и художественных навыков создает творческий продукт.

На третьей ступени (старшая школа) включаются полихудожественные предметы в дисциплины того или иного профиля. Например, (в классах: культурологического, музыкально-художественного, хореографическо-эстетического, включающие целенаправленную подготовку по направлению «Художественное образование», в бакалавриат «Дизайн и компьютерная графика», «Музыкально-компьютерные технологии», «Культурология», «Хореография», «Театральная педагогика»). На данной ступени создание художественного продукта происходит в процессе предпрофессиональной подготовки учащихся в ряде профильных классов.

Итак, все три ступени опираются на единый, полихудожественный подход к процессу обучения и воспитания учащихся в школе с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла.

Культурологический аспект полихудожественного подхода мы рассматриваем в структуре непрерывности системы образования, где такие интегрированные предметы начального звена как «Творческий час», «Театральный час» являются подготовительным этапом к изучению предметов МХК и «Театральная культура» среднего и старшего звена. А также создание авторских элективных курсов, где подчеркивается выбранная учащимся та или иная специализация другими видами искусства в старших профильных классах образуют культурологическую основу полихудо-

жественного подхода.

Для расширения реализации полихудожественного подхода образования большое значение имеет организация системы дополнительного образования (кружковая работа) в дополнение к общему и специализированному образованию. Перечень внеурочных видов занятий разнообразен, он охватывает все виды приобщения ребенка к культуре через его собственное художественное творчество, а также через усвоение художественного наследия.

Так, школа с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла может предоставить учащимся возможности ознакомиться со многими видами и жанрами искусства при выбранной специализации непосредственно в процессе школьного обучения, причем данный процесс подразумевает не только формирование основ активного восприятия разных видов и жанров искусства, но и активного творчества детей в этих видах и жанрах.

Идеи по реализации полихудожественного подхода в МОУ СОШ № 32 с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла города Екатеринбурга, разработанные автором данной статьи были представлены в творческом проекте «Школа № 32 - центр художественного творчества Чкаловского района г. Екатеринбурга», который стал победителем Всероссийского конкурса среди школ в рамках приоритетного национального проекта «Образование» в 2007 году.

Библиографический список

1. ***Абдуллин Э.Б.*** Теория музыкального образования [Текст]: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. ~М.: Академия, 2004. - 336 с.

2. ***Кабкова Е.П.*** Художественное обобщение на занятиях искусством в школе [Текс]: монография / Е.П. Кабкова. - М.: ИХО РАО, 2004. - 261 с.

3. ***Кашекова И.Э.*** Педагогические технологии построения интеграционного образовательного пространства школы средствами искусства : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : (13.00.08)/КашековаИринаЭмильевна; [Гос. уч. ин. худ. обр. Рос. акад. обр.] -Москва, 2007. - 47 с.

4. ***Мелик-Пашаев А. А.*** Педагогика искусства и творческие способности [Текст] / А.А. Мелик-Пашаев.-М.: Знание, 1981.-96 с.

5. ***Прасолов Е.Н.*** Культурологические и полихудожественные тенденции в профессиональной подготовки музыканта-исполнителя: Автореф. дис— канд. пед. наук: (17.00.02)/Прасолов Евгений Николаевич —; [Магнит, гос. консерв.] - Магнитогорск, 2000. - 27 с.

6. ***Рапацкая Л.А.*** Основы общехудожественной подготовки учителя музыки. — М., 1996. - С. 35-42.

7. ***Юсов Б.П.*** Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование [Текст] / Б.П. Юсов //Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование материалы межд. науч.-прак. конф., г. Астрахань, 25-29 авг. 1997 г. / под. ред. Л.П. Казанцева; Сост. П.С. Волкова. - Астрахань, 1997. - 256 с.

8. ***Юсов Б.П.*** Комплект интегрированных полихуцожественных программ по изобразительному искусству для дошкольных и общеобразовательных учебных заведений [Текс]: учеб. пособие / Б.П. Юсов. - М.: Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000.- 148 с.

9. ***Юсов Б.П.*** Современная концепция образовательной области «Искусство» в школе [Текст] / Б.П. Юсов // Виды искусства и их взаимодействие-М.,2001 -28 с.

А.С. Пашкова

ПРОБЛЕМА ОБЩЕНИЯ В ФИЛОСОФИИ И ПЕДАГОГИКЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Преамбула. Данная статья посвящена становлению понятия «общение» в философии от периода античности до настоящего времени, а также изучению общения в педагогике музыкального образования, В ней рассматриваются философско-педагогические аспекты общения и методические подходы к развитию коммуникативных способностей учащихся в условиях детского хорового коллектива. Анализируется структура коммуникативных способностей, выявляется особая роль эмоциональности в проведении учебных занятий, создания атмосферы сотрудничества и психологического комфорта, способствующих вовлечению учащихся в коллективное общение с педагогам и друг с другом. В данном ракурсе раскрывается потенциал хоровой деятельности для развития коммуникативных способностей учащихся, определяются соответствующие задачи.

Человеческое общение всегда составляло основу социального бытия, однако его значение и суть далеко не одинаково осознавались на разных этапах становления и развития человеческого общества.

Теоретические истоки общения обнаруживаются в классическом периоде античной философии (V в. до н. э.), когда центральной для философских рассуждений становится проблема человека. Обращение к проблеме человеческого бытия выводило на первый план вопросы межличностных отношений, которые стали предметом риторики и этики и начали активно разрабатываться софистами, Сократом, Платоном и Аристотелем. Именно благодаря деятельности софистов возникла риторика как искусство речи. У Сократа и Платона философская рефлексия выступает в форме диалога, т. е., по выражению М. - С. Кагана, «интеллектуального общения людей, самостоятельно и по-разному мыслящих» [7, с. 10]. Античная риторика внесла значительный вклад в становление и развитие проблемы человеческого общения и взаимодействия, а также стала основой для дальнейших исследований в области человеческой коммуникации, т. к. уровень развития личности и реальных отношений между людьми в период античности был еще недостаточно высок, чтобы данная проблема приобрела серьезное значение в общественном сознании. Как справедливо отмечает М. С. Каган в своей работе «Мир общения», главным сдерживающим фактором была растворенность индивидуального существования в коллективности полисной общины, а процесс «персонализации индивида» в то время только начинался [7, с. 11].

Мощный импульс развитию самосознания личности дало христианство. Это было связано, во-первых, с признанием равенства всех людей перед Богом, чего не было в античном сознании; во-вторых, христианство провозгласило, что поведение каждого человека зависит от него самого, от его свободного выбора, его индивидуальных душевных качеств, ибо Бог наделил человека свободой воли; в-третьих, христианство определило особое место человека в тварном мире (если античное сознание рассматривало человека как частицу Космоса, подчиненную ему, живущую и действующую по его законам, то христианское видение человека, созданного по «образу и подобию Божию», изначально ставило его над всем сущим, полагало его господином природы); в-четвертых, христианство провозгласило важнейший принцип человеческих отношений — «возлюби ближнего как самого себя» [12, с. 68].

Однако христианство наложило определенные ограничения на развитие человеческой индивидуальности и на характер человеческих взаимоотношений, поскольку, отдавало приоритет не индивидуальному, а «соборному» (церковному) существованию человека (этот приоритет был существенно подорван только в протестантизме), а также, несмотря на провозглашенный христианством принцип всеобщей любви, общение людей на его основе оказывалось не столько целью, сколько средством, обеспечивающим возможность общения человека с Богом. Таким образом, высшая ценность была признана за общением человека с Богом, а не с себе подобными

©А.С. Пашкова, 2008

(хотя это несло в себе очень мощный нравственный заряд).

В области теории и практики ораторского искусства Средневековье немного добавило к на–» следию античности. Исследователи отмечают, что труды теоретиков (Юлия Руфиния, Исидора Севильского, Георгия Херовоска и др.) в основном были связаны с систематизацией уже имеющихся знаний, упорядочением терминологии риторики и организацией текста. На смену античной риторике, знавшей по преимуществу гражданское и судебное красноречие, приходит гомилетика — искусство произнесения проповеди.

Возрождение и Новое время приносят новое, демистифицированное, понимание человеческого общения, основанное на гуманистическом миросозерцании. В центре внимания новой, секуляризированной, «обмирщенной» культуры уже не Бог, а Человек с его земной жизнью. Человеческое общение в бесконечном многообразии его форм и проявлений (общение матери и ребенка, любовные отношения, дружба и предательство и т.п.) в эпоху Возрождения становится предметом художественного исследования в культуре.

В эпоху Просвещения умонастроения в интеллектуальной среде меняются - все более широкое признание завоевывает такое понимание сущности человека и человеческих отношений, которое основано на вере в природную доброту и разумность человека, в возможность создания общества, в котором будут царить отношения «свободы, равенства и братства». Это время отмечено бурным развитием педагогики, этики, эстетики, психологической науки, изучающей психологические механизмы, управляющие взаимоотношениями человека себе подобными. В английскую философию вводится понятие «симпатия» (Э. Берк, А. Смит, Д. Юм). Именно в Англии рождается идея «самообщения» личности - внутренний диалог между разными «Я» одного и того же человека.

При всей неоднородности немецкой классической философии конца XVIII - начала XIX столетия, она может быть расценена как целостный этап в истории теоретического самосознания человека и осмысления его отношения к себе подобным. В это время начинает активно разрабатываться идея взаимоотношений субъекта с другим субъектом, связи «Я» и «Ты». Более последовательно проблему общения начал рассматривать Ф. Шлейермахер, представитель немецкого романтизма. Для него общение между людьми - это, в первую очередь, общение между индивидами, равными сторонами (субъект-субьектное отношение). Признание этого факта стало для него предпосылкой и фундаментальной основой последующей разработки теории понимания (герменевтики) как основы подлинно человеческих взаимоотношений. Суть учения Ф. Шлейермахера наиболее полно раскрывается в работе М, С. Кагана «Мир общения»: «Самосознание личности формируется только в соотнесении с сознанием другого», отсюда вырастает «диалектика понимания» человека человеком как условие истинно человеческих взаимоотношений [7, с. 22].

В конце XIX в. американский философ Ч. - Пирс ввел понятие «семиотика», которая уделяла особое внимание знаковой природе коммуникации, исследовала свойства знаков и знаковых систем, а также сформулировал ее основные принципы.

Идеи семиотики и герменевтики в дальнейшем развивались в философии XX в. наряду с вновь возникшими направлениями, такими как экзистенциализм, персонализм, аналитическая и лингвистическая философия, диалогическая философия и др., в которых проблеме человеческого общения (коммуникации) было уделено особое внимание.

Экзистенциализм, или философия существования, возникший на основе трудов С. Кьеркегора, Ф. Ницше, Э. Гуссерля, утвердился в 1920-х годах и стал одним из самых мощных философских течений в Европе в период между двумя мировыми войнами. Его основными представителями являются М. Хайдеггер, К. Ясперс,Ж. П. - Сартр, Г. Марсель, А. Камю, русские мыслители Л. Шестов и Н. А. Бердяев. Предмет и цель философских исследований экзистенциализма - внутренний мир личности, изолированной от общества. По своему характеру это философия человеческой некоммуникабельности.

Отлична от позиции большинства экзистенциалистов точка зрения К. Ясперса. Мир Ясперса, по выражению П. П. Гайденко, «это всегда - мир коммуникации». Он выступает сторонником «живой, повседневной, непрекращающейся коммуникации людей, решающих с помощью дискуссий, споров, столкновения точек зрения и позиций научные, политические и социальные про-

блемы; только путем свободной дискуссии, развернутого и широкого столкновения мнений могут решаться важнейшие вопросы в обществе» [5, с. 129]. Человек, считаетЯсперс, не может быть самим собой, не вступая в общение, и не может вступать в общение, не будучи уединенным, не будучи «самостью». Таким образом, коммуникация, по К. Ясперсу, является универсальным условием человеческого бытия.

В диалогической философии, получившей широкое распространение в XX в., отношение Я-Ты мыслится как фундаментальная характеристика положения человека в мире (истоки ее обнаруживаются еще в XIX в. у Л. Фейербаха). Независимо друг от друга и опираясь на различные философско-религиозные традиции, ее основные положения развивали М. Бубер, Ф. Розенцвейг, А. Гарнак, Ф. Гогартен, Г. Марсель, Э. Левинас.

Наиболее обстоятельно «диалогический принцип» был разработан М. Бубером, который указывал на два типа человеческих отношений: отношения с вещным миром (Я - Оно) и отношения с другими людьми (Я-Ты). В первом случае человек находится перед миром вещей - объектов познания, экспериментирования и использования. Оно - это объект, объективированная реальность. Во втором случае Ты уже не объект, Ты вторгается в жизнь Я, меняя ее своим присутствием. Сущность Я заключена в фундаментальном отношении к Ты. И если в отношении с Оно Я может говорить, создавая теории и используя его, то в отношении с Ты Я не говорит, а общается. Реальность становится человечной именно в диалоге. Говоря Оно, мы обладаем, говоря Ты, мы общаемся в диалоге. Ты-субъект изначально. Субъект Ты поэтому соединяется с субъектом ***Я.*** Взгляда М. Бубера проанализированы в трудах современных исследователей: «Я берет исток именно с моего отношения с Ik, только став Я, я могу сказать Ты» [12, с. 78]. «Встреча одного с другим» образует «диалогику», или «бытие человека с человеком». На языке местоименных категорий это бытие определяется словом Мы, фиксирующим стремление философа преодолеть индивидуалистическое, самодовлеющее Я. Мы, подчеркивает он, потенциально включает Ты. «Только люди, способные правдиво говорить друг другу Ты, могут говорить о себе Мы» [12, с. 78].

Одновременно с М. Бубером разрабатывал теорию общения французский философ-экзистенциалист Г. Марсель. В его учении, согласно характеристике исследователей, «место «вещных» отношений занимает «интерсубъективность», прообразом которой служит отношение «Я» к «ГП»1»... Понимание другого как «Ты» (то есть как другого «Я») противополагается понятию «он» как объективирующему, низводящему другого до уровня вещи» [16, с. 349]. Очевидно, что концепция эта весьма близка взглядам и М. Бубера, и Э. Мунье, для которого Ты, а в нем Мы предшествует Я или, по крайней мере, его сопровождает, поэтому личность общительна по своей природе [4], а также и теории «экзистенциальной коммуникации» К. Ясперса.

В русской философии XX в. проблеме человеческого общения также уделяется особое внимание. Так, Н.А. Бердяев в своей работе «О человеке, его свободе и духовности» писал: «Сознание «я» упирается в сознание существования другого «я», которое выступает для меня как «ты», и других, образующих со мной сообщество - «мы». Значит, сознание «я» проходит путь тождества «я» с миром, через дуализм «я» и «не я», к конкретному единству «я» с «ты» при сохранении осознания множества в «мы»... «Я» пытается преодолеть одиночество различными способами: на путях познания и искусства, в любви и дружбе, в социально-политической жизни общества, в обращении к Богу» [3, с. 225].

Основные философские идеи, посвященные проблеме общения как диалога, обобщены в трудах российского философа и филолога М. М. Бахтина. Он утверждал: «Быть - значит общаться диалогически. Когда диалог кончается, кончается все» [2, с. 434]. Я становится самим собой только находясь среди других людей и общаясь с ними диалогически.

Общение в педагогике является первичным, ведь без непосредственного общения, коммуникации учителя с учащимися и учащихся между собой невозможен сам процесс обучения, воспитания и развития личности.

Общение - важнейший фактор психического развития личности. Ребенок «становится человеком, только присваивая общественно-исторический опыт человечества в процессе общения со старшими по возрасту людьми, живыми носителями его» [8, с. 134]. Именно «через общение... человек приобретает все свои высшие познавательные способности и качества» [10, с. 517]. Традиционно данное понятие рассматривают как процесс передачи информации и воздействия с

ее помощью на личность. Психологи выделяют в общении три основных аспекта: содержание, цель и средства [10, с. 512] и следующие основные функции: коммуникативную (обмен информации ей между людьми), интерактивную (процесс взаимодействия), перцептивную (восприятие людьми друг друга) [1, с. 80].

Поведение школьника как субъекта общения определяют социальные установки (целостное динамическое состояние субъекта, его готовность к проявлению активности по отношению к социальным объектам, что предполагает психологическое переживание их социальной ценности) [1].

Социальная установка имеет определенную структуру, в которой выделяется ряд компонентов: познавательный (когнитивный) - осознание объекта социальной установки, аффективный - эмоциональная оценка объекта, выявление чувства симпатии или антипатии к нему и поведенческий (конативный) - последовательное поведение по отношению к объекту [9, с. 96].

Важнейшей установкой школьника как субъекта общения является «образ Я» (самоуважение личности). Уровень его самоуважения самым непосредственным образом влияет на то, как он реализует себя как субъект общения, определяет его поведение в процессе общения, выбор партнеров по общению, отношение к ним.

Отношение к партнерам по общению, в свою очередь, во многом зависит от степени сформированности у школьника установки на общительность (сильно развитое, устойчивое стремление личности к контактам с окружающими, которое сочетается с быстротой их установления), аттракции - социальной установки на другого человека (альтруистическое отношение и позитивная оценка партнера по общению, в повседневной жизни аттракция проявляется в виде симпатии, в дружбе, любви) и готовности к эмпатии (т.е. к сопереживанию, сочувствию) [9].

Таким образом, поскольку в процессе общения детьми приобретается основной жизненный опыт и усваиваются нравственные нормы и ценности общества, а характер их общения во многом определяют социальные установки, то одной из важнейших педагогических задач становится формирование у школьников в процессе занятий этих социальных установок.

Формирование данных социальных установок должно осуществляться на основе гуманной педагогики, педагогики сотрудничества, базирующейся на демократическом стиле общения учителя с учащимися, использовании в обучении личностно ориентированных технологий, которые, в свою очередь, характеризуются антропоцентричностыо, гуманистической и психотерапевтической направленностью и имеют целью разностороннее, свободное н творческое развитие ребенка. В рамках личностно ориентированных выделяют следующие технологии:

- гуманно-личностные, которые отличаются своей гуманистической сущностью, психотерапевтической направленностью на поддержку личности и исповедуют идеи всестороннего уважения и любви к ребенку, оптимистическую веру в его творческие силы;
- технологии сотрудничества, которые реализуют демократизм, равенство, партнерство в субъект-субъектных отношениях педагога и учащихся, где царит атмосфера «со-творчества», «сотрудничества»;
- технологии свободного воспитания, которые делают акцент на предоставлении ребенку свободы выбора в различных сферах его жизнедеятельности [11, с. 116-117].

Личностно ориентированные технологии обобщают опыт лучших традиций советской школы (Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, С. Т. Шацкий), достижения русской (Н. - П. Пирогов, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский) и зарубежной (Э. Берн, Я. Корчак, Ж. Пиаже, К. Роджерс, Ж. Ж. Руссо) психолого-педагогической науки и практики.

Гуманно-личностный подход нацелен на создание «ситуацииуспеха» для каждого учащегося коллектива, что способствует формированию положительной Я-концепции личности, которая, в свою очередь, позитивно влияет на «образ Я» (самоуважение личности) в рамках социальных установок. Человек, уверенный в себе, с нормальной самооценкой охотнее идет на контакт, положительно оценивает своего собеседника, изначально расположен к нему и ожидает от него альтруистического поведения (следовательно, готов к общению), а также более способен к эмпатии, чем человек неуверенный или замкнутый. Вместе с тем, успешному ребенку легче самореализоваться, проявить свои творческие способности в процессе обучения и достичь значительных результатов в деятельности.

Таким образом, мощным положительным стимулом в учении является общение учителя и

учащихся не только на деловой, но и на личностной основе, предполагающей отношения открытости, доверия, понимания, помощи. Оптимальное педагогическое общение должно создавать наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для формирования личности ученика, обеспечивать благоприятный эмоциональный климат обучения, управление социально-психологическими процессами в детском коллективе. Поэтому педагогу важно создать на занятиях доброжелательную атмосферу, внушить учащимся уверенность в своих силах, настроить на успешность, на радостное обучение, сотрудничество, исключить боязнь ошибки, тем самым, способствуя формированию положительной Я-концепции, повышая их самооценку и самоуважение.

Современная педагогика и практика работы учителей и, прежде всего, педагогов-новаторов С. Н. Лысенковой, Ш. А. Амонашвили, Е. Н. Ильина, С. Л. Рябцевой, И. В. Волкова, Т. А. Гончаровой, А. С. Белкина и др. также доказывает огромное значение культуры общения учителя и учащихся. При этом все педагоги-практики и ученые уделяют особое внимание эмоциональности в проведении занятий, созданию атмосферы сотрудничества и психологического комфорта, что способствует вовлечению учащихся в коллективное общение учащихся с педагогом и друг с другом.

Педагогика музыкального образования сегодня также стоит на позициях гуманизации образовательного процесса, что положительно сказывается на развитии навыков общения школьников. Д. Б. Кабалевский целью массового музыкального воспитания считал не столько обучение музыке само по себе, сколько воздействие через музыку на весь духовный мир учащегося [13], поэтому содержание разработанной им программы по музыке он предварил словами В. А. Сухом лине кого: «Музыкальное воспитание - это не воспитание музыканта, а прежде всего воспитание человека»[13,с.1].

В дирижерской деятельности особенно важен аспект взаимодействия, межличностного общения руководителя с коллективом. В психологическом аспекте этот процесс изучался А. Л. Готсдинером, В. Ю. Григорьевым, Г. Л. Ержемским, В. - И. Петрушиным и др.). Основа взаимодействия дирижера с коллективом - установка взаимных психических контактов и коммуникаций с исполнителями. По мнению В. Г. Ражникова, одним из важнейших содержательных элементов диалогового общения в музыкальном классе является любовь к ученику со стороны учителя, т. к. «только любовь вносит в класс вдохновение» [14, с. 27]. В. Ю. Григорьев говорит о важном аспекте в создании благоприятного психологического климата учебного процесса - о позитивной оценке деятельности ученика, о похвале [б].

Все вышесказанное имеет непосредственное отношение и к процессу хоровых занятий в детской школе искусств, так как в самом характере музыкальной деятельности изначально, «органически» заложена эмоциональность, ведь ее содержанием являются эстетические эмоции. Восприятие музыки основано на эмоционально-образном постижении звучащего материала, что предполагает возникновение ответного отклика со стороны обучаемых, установление эмоциональной взаимосвязи ученика и преподавателя.

Освоение хоровой музыки весьма редко носит индивидуально-замкнутый характер. Любая музыкально-исполнительская деятельность, в том числе хормейстерская, имеет публичный характер и всегда осуществляется в режиме диалога со слушателями, а учебно-репетиционная работа над музыкальным произведением, как правило, реализуется в процессе общения учащегося с преподавателем, учащегося с учащимся (солист - хор, сопрано - альты и т. д.), учащегося с композитором (через музыкальное произведение) и предполагает коллективное творчество. Умело организованные хоровые занятия придают детям уверенность в своих силах (каждый участник коллектива чувствует себя частью одного целого), создают общую ситуацию успеха, повышают самооценку учащихся, воспитывают ответственность за общее дело.

Специфика хоровой деятельности заключается в ***коллективном*** характере музыкального творчества, что изначально ставит учащихся в ситуацию межличностного взаимодействия, предполагает использование разнообразных форм вербального и невербального общения, а также способствует формированию коммуникативных способностей учащихся.

Как пишет в своем исследовании О. Г. Сафронова [15], структура коммуникативных способностей складывается из трех взаимосвязанных подструктур - гностических, экспрессивных и интеракционных способностей.

1. Гностические способности - это способности понимать других людей и воспринимать информацию. Они включают умение слушать партнера по общению, психологическую наблюдательность, способность к идентификации.

2. Экспрессивные способности - это способности к самовыражению своей личности, которые включают стремление быть понятым другими, эмоциональность, открытость и доверие по отношению к партнерам коммуникации.

3. Интеракционные способности-это способности адекватно влиять на партнеров общения, которые предполагают направленность на коллективную деятельность, чувство партнера, убедительность в общении.

В процессе хоровых занятий гностические способности развиваются во время слушания и слышания другой партии (как партнера по музыкальному общению) в процессе исполнения музыкального произведения (например, способность исполнять полифонию) и в восприятии исполняемого произведения в целом; экспрессивные способности развиваются при собственном исполнении музыкального произведения (при пении, игре, дирижировании), т. е. происходит своеобразное самовыражение учащегося; интеракционные же способности (как направленность на коллективную деятельность) развиваются непосредственно в процессе хоровой деятельности, которая априори носит коллективный характер.

Занятия в хоре могут стать яркой и интересной страницей в школьной жизни учащегося, научить общению со сверстниками, любви, дружбе, приблизить к пониманию искусства, если в коллективе царит атмосфера радости, созидания и успеха. Об этом свидетельствует опыт выдающихся руководителей детских хоровых коллективов: В. С. Попова, Д. Б. Ошроднова, Г. А. Струве, В. Г. Соколова, Б. С. Рачиной, Л. М. Абелян и др.

Таким образом, в хоровой деятельности заложены потенциальные возможности для развития навыков общения учащихся. Задача педагога заключается в том, чтобы своевременно раскрыть эти возможности и адекватно использовать их для реализации поставленных педагогических задач.

Библиографический список

1. ***Андреева Г. М.*** Социальная психология. - М.: Аспект-пресс, 1998.-374 с.
2. ***Бахтин М. М.*** Проблемы поэтики Достоевского.-М.: Художественная литература, 1972. -470 с.
3. ***Бердяев И. А.*** О человеке, его свободе и духовности.-М: Флинта, 1999.-311 с.
4. ***Вдовина И. С.*** Эстетика философского персонализма.-М.: Искусство, 1981.-191 с.
5. ***Гайденко П.*** 77. Человек и история в свете «Философии коммуникации» К. Ясперса // Человек и его бытие как проблема современной философии: сб. статей / под ред. Т. А. Кузьминой. - М: Наука, I978.-С. 97-134.
6. ***Григорьев В. Ю.*** Некоторые проблемы специфики игрового движения музыканта-исполнителя // Вопросы музыкальной педагогики. - М.: Музыка, 1986.-Вып. 7.-С. 65-81.
7. ***Каган М. С.*** Мир общения: проблема межсубъекгных отношений. -М.: Политиздат, 1988. - 319 с.
8. ***Лисина М. И.*** Проблемы онтогенеза общения.-М.: Педагогика, 1986.-144 с.
9. ***Мудрик А. В.*** Общение в процессе воспитания. - М.: Пед. общ-во России, 2001. - 320 с.
10. ***Немое Р. С.*** Психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3-х кн. - 4-е ЮД.-М.: ВЛАДОС, 2002. -Кн. 1: Общие основы психологии. - 688 с.
11. *Нестеров В. В.* Педагогическая компетентность: учеб. пособие/В.В. Нестеров, А.С. Белкин. - Екатеринбург: Учебная книга, 2003 .-188с.
12. Основы теории коммуникации / под ред. М. А. Василика. ~М. : Гардарики, 2005.-615 с.
13. Программа по музыке для общеобразовательной школы / под ред. Д. Б. Кабалевского. - М.: Просвещение, 1988.-159 с.
14. ***Ражников В. Г.*** Диалоги о музыкальной педагогике.—2-е изд. - М.: Цапи, 1994. - 142 с.
15. ***Сафронова О. Г.*** Развитие коммуникативной культуры студентов музыкального колледжа в процессе хормейстерской подготовки: Автореф. дис.... канд. пед. наук. - Екатеринбург, 2005.-23 с.
16. Современная буржуазная философия / под ред. А. С. Богомолова. -М.: Высшая школа, 1978.-582 с.

Н.А. Хайкара

ОСОБЕННОСТИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ СТАНОВЛЕНИЯ ИХ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ХОРЕОГРАФИЕЙ

Преамбула. В статье рассматривается проблема эстетического воспитания подростков на занятиях хореографией. Раскрывается значение такой инновационной формы организации хореографической деятельности, которая реализует аспект становления авторской позиции подростков и способствует успешности их эстетического воспитания.

Социально-экономические изменения во всех сферах жизни общества привели к смене ценностных ориентаций в образовании. Акцентирование внимания на умственном развитии детей, их интеллектуальном обогащении недостаточно полно обеспечивает разностороннее развития личности. Для достижения гармонии в развитии ребенка не меньше внимания необходимо уделять и формированию его эстетической культуры, как одной из основополагающих частей духовной жизни человека.

Сегодня можно с полным основанием говорить о реальной опасности отчуждения школьников от подлинной кулыуры, настоящего искусства. Преимущественный интерес к его развлекательной стороне сопровождается поверхностным восприятием, непониманием условности и специфики его образного языка.

В школе на образовательную область «Искусство» в учебном плане с 5-го по 9-ый классы отводится в среднем 13,1%, в старших классах искусство вообще исключено из учебного плана. Как показывают исследования, наиболее успешно художественно-эстетическая культура школьников формируется в условиях взаимодействия всех видов искусств.

Отметим, что в комплекс искусств входит и хореография, воспитательный потенциал которой достаточно высок. При этом хореография, прекрасно коррелирует с возрастной спецификой развития подростков: имеется ввиду стремление к красоте, требования к внешности других и собственной. Например, в условиях современной дискотеки индивидуальный танец стал для подростков своеобразной формой социальной адаптации. Он позволяет мгновенно «выплеснуть» свои эмоции, не только погрузиться в круг непосредственного и опосредованного общения, но и самоутвердиться, «вписаться» в ритмопластический портрет поколения сверстников, почувствовать свою общность с окружающими, с миром. Неслучайно в иерархии художественно-эстетических видов деятельности после кино и современной музыки школьники выбирают хореографию («танец»). В то же время эмпирическое изучение эстетического воспитания в школах показало, что процент занимающихся хореографией школьников снижается к подростковому возрасту.

На современном этапе все еще характерно высказывание Б,Т. Лихачева: «Мы почти совсем не учим школьников быть авторами: писать литературно-хуцожественные произведения, сочинять музыку и т.п...» На житейском уровне - дома, в семье - дети показывают высокий уровень творческой активности: они поют, танцуют, мастерят и т.п. При этом активизируется стремление школьников занять авторскую позицию в творческо-эстетической деятельности, что значит «целенаправленно преобразовывать впечатления жизни, чтобы в единственной выразительной форме воплотить ценности эстетического переживания» (А.А. Мелик-Пашаев). В то же время, в школьной обстановке дети зачастую закрепощаются: стесняются, скрывают свое желание творить, не получая одобрения педагогов. Иногда робкие предложения ребенка выступить с собственным сочинением не находят отклика у воспитателей, так как кажутся им «непрофессиональным», «неэстетичным» продуктом. Действительно, стремле-

© Н.А. Хайкара, 2008

ние к самовыражению, с одной стороны, и недостаточность владения художественным языком искусства и неразвитый эстетический вкус, с другой, не позволяют школьникам публично представлять свои таланты.

Изменение подобной ситуации мы видим в необходимости теоретической и опытно-практической проработке педагогических условий эстетического воспитания подростков на занятиях по хореографии с учетом их возрастных особенностей, субъектного опыта, становления авторской позиции. Это обоснованно тем, что в процессе эстетического воспитания, в аспекте личностно-ориентированного образования, обучающиеся обретают личностные смыслы, ценностную ориентацию и субъектное отношение к действительности (Якиманская).

Мы ставили перед собой задачу выявить уровень эстетической воспитанности современных подростков. В процессе исследования подтвердилось важное для нас противоречие. С одной стороны, многие подростки ставили искусство на одно из последних мест (от 1-9). Отмечено большое количество анкет с прочерком по поводу участия в художественно-эстетической деятельности, в том числе в кружках, студиях и других творческих объединениях. С другой стороны, в каждой анкете на вопрос «Как бы ты смог проявить себя на школьных мероприятиях?» содержался распространенный ответ («сыграть в спектакле», «спеть» и т.д.), высказывалось желание выступать.

Это утвердило нас во мнении, что путь подростка к прекрасному, к искусству лежит через творческую деятельность, пробу себя в авторской позиции, «проживание себя» в творчестве, в искусстве так, как он считает это необходимым для самовыражения. Эстетическое воспитание подростков наиболее эффективно при таком подходе к осуществлению хореографической деятельности, при котором происходит раскрытие ценности изучаемого объекта, а вслед за этим - рождение смысла, «присвоение» ценностей личностью.

Таким образом, в диагностическом исследовании мы констатировали, что для реализации цели эстетического воспитания подростков недостаточно использовать традиционные формы и методы, а необходима специальная направленность и организация хореографической деятельности, реализующие аспект становления авторской позиции подростков.

Авторство в подростковом возрасте связано с глубинными процессами самоопределения в целом:

- подросток осознает себя в качестве деятеля культуры (поэта, автора песен, художника, писателя);
- осознание себя в творчестве связано с самопознанием и потребностью в самовыражении этого нового понимания;
- осмысленная творческая деятельность становится внутренним стержнем саморазвития, рефлексии и реконструкции «Я-концепции»; обогащается внутренний мир подростка;
- он пересматривает ценности и условия своей повседневной жизни;
- он начинает понимать самоценность творчества [3, с. 184].

Авторскую позицию подростков в процессе хореографической деятельности мы рассматриваем как - установку личности на выражение своего эстетического отношения к действительности, в процессе закрепления и представления своего социально-культурного опыта в творческом продукте, обладающем субъективной новизной, уникальностью.

В контексте становления авторской позиции подростков на занятиях по хореографии, уровни их эстетической воспитанности определены нами как: оптимальный (интегрированный), специализированный, поверхностный (таблица 1). Интеграция продиктована самой сутью любой творческой деятельности и определяется индивидуальной позицией исполнителя (художника), его мировоззрением, сознанием, опытом, культурной памятью, вниманием, восприятием, ассоциациями, волей и желанием творить. В разработке содержания эстетического воспитания подростков в становлении авторской позиции на занятиях хореографией мы опираемся на понятие Л.Г. Савенковой: Интеграция - это сложный структурный педагогический процесс, требующий: научения детей рассматривать любые явления с разных позиций; развития умения применять знания из различных областей в решении конкретной творческой задачи; формирование у школьников способности самостоятельно проводить творческое исследование; развитие у них желания активно выражать себя в каком-либо творчестве [2, с. 9].

Определяя роль искусства танца в эстетичес-

ком воспитании школьников, мы опираемся на опыт педагогов и философов, начиная с древних времен и до наших дней [1]. В аспекте целостности художественно-творческой деятельности, хореографическую деятельность мы рассматриваем как интегральное единство процессов восприятия, познания, исполнения и создания хореографического искусства в процессе творческого самовыражения личности с опорой на ценностно-смысловую, авторскую позицию.

Таблица 1

Уровни эстетической воспитанности подростков

Уровни показатели	Оптимальный	Специализированный	Поверхностный
Эстетический вкус, особенности восприятия	- Богатство, ишегриро ванпость испытанных эмоционально - чувственных переживаний, образность, оригинальность языка,	- Замечают наиболее яркие, интересные моменты б хореографии и строят на этом свои суждения и оценки.	- Оценка ограничивается словами: "нравится", "не нравится", эмоциональность восприятия почти не проявляется,
- сочинения, викторины, проекты, и др., результаты анкетирования	- оценки и суждения носят индивидуальный характер	• оценки и суждения касаются технической, хореографической стороны произведения	- неспособность высказать эстетическую оценку и суждения по поводу значимости произведения.
- авторство	- Музыку для танца выбирают не случайно, вдумчиво, соотнося стиль музыки и хореографии - Движения выражают характер музыки, а не инсценируют текст песни, разнообразны. - Стремятся выразить в танце нравственно-эстетические чувства и переживания	- Выбирают музыкальный материл для танца из знакомого репертуара, или «из того что есть» наиболее хорошего эстетического уровня. - Склонны использовать элементы инсценировки текста песни в танце, выбор движений не разнообразен. - Выражая настроение в танце, не всегда сохраняют целостность образа.	- Подбор музыкального материала низкого эстетического уровня (популярные песни сомнительного содержания, неподходящая для танца музыка); - необузданное самовыражение (повторение однообразных движений, бессмысленное топтание на месте и др.); - подражание, имитация.
Эстетический кругозор	Познавательные проекты интегрированные, знания из разных областей применяет в хореографии. Интересуется биографией известных артистов. Посещает культурные мероприятия часто	Принимает участие более чем в половине предложенных программой познавательных проектах. Знания по отдельным видам хореографического искусства Посещает культурные мероприятия иногда, в основном по хореографии.	Не принимает участие в познавательных проектах или не доводит работу до завершения. Знания поверхностны. Посещает культурные мероприятия редко

В программе для хореографической студии раскрывается содержание эстетического воспитания, а именно:

- содержание хореографических дисциплин (с учетом целей и задач эстетического воспитания подростков на современном этапе, с учетом проведения школьных и городских мероприятий, возрастных особенностей и предпочтений подростков, становления их авторской позиции);

- содержание бесед и творческих самостоятельных работ по хореографическому искусству;

- содержание индивидуальной работы с подростками, поддержка авторства подростков в процессе хореографической деятельности;

Хореографическая деятельность

Z

Восприятие (музыки, танцевального движения, художественного образа в целом)
• возникновение интереса к произведению,
• установка на восприятие,
• понимание и переживание произведения,
• углубленное восприятие,
• переосмысление, оценка,
• "катарсис".

Художественно-творческая деятельность
• Учебно-тренировочный процесс (на основе подражания, упражнения)
• Исполнительство (артистическое, эмоциональное выражение художественного образа на основе выученной хореографии)
• Импровизация (спонтанное музыкально-пластическое самовыражение на основе внутренних переживаний, эмоций)
• Авторство (самостоятельное творчество, создание танца с использованием изученных и собственных движений, знаний в области хореографического искусства)

Познавательная деятельность
• Систематическое проведение бесед о хореографическом искусстве, совместный просмотр видеоматериалов о танце, посещение театра, концертов, проведение викторин;
• материалы по синтезу хореографии с другими видами искусства

Ценностно-ориентационная деятельность
• Раскрытие ценности изучаемого объекта;
• Обогащение новыми мотивами, осмысление происходящего
• Рождение смысла, «присвоение» ценностей личностью

Рисунок 1. Формы хореографической деятельности

Если в младшем школьном возрасте авторство развивается на основе групповой игровой деятельности, то в подростковом возрасте феномен авторства проявляется как результат потребности в самореализации в условиях интенсивного формирования индивидуальности и индивидуальных творческих способностей.

По нашим наблюдениям, в такого рода творческих проявлениях можно выделить типичные недостатки, отражающие уровень развития эстетического вкуса в области музыки и танца, в культуре самовыражения:

- подбор музыкального материала низкого эстетического уровня (популярные песни сомнительного содержания, неподходящая для танца музыка);
- необузданное самовыражение (повторение однообразных движений, бессмысленное топтание на месте и др.);

- подражание, имитация [5].

Необходимо, на наш взгляд, чтобы к подростковому возрасту школьник имел навыки самовыражения в танце, достаточный уровень сформированности эстетического вкуса в области музыки и танца. Обогащение опыта художественно-эстетической деятельности выступает главным средством формирования разнообразных форм авторства и улучшения их качества.

Выражение авторской позиции подростков в хореографии может осуществляться в формах:

1. Написание стихов: как выражение чувств, эмоций, размышления о хореографическом искусстве, просмотренном хореографическом номере; стихи на разные темы, отражающие основную мысль задуманного или воплощенный в хореографическом номере образ.
2. Изобразительная деятельность: создание проектов костюмов, декораций к хореографическому номеру; рисунок как выражение чувств, эмоций на основе увиденного хореографического произведения.
3. Фантазирование на музыку: создание фонотеки (подросток прослушивает и отбирает музыкальный материал, обменивается им, фантазируя при прослушивании о том, какой художественный образ несет музыка и как воплотить его посредством танца); воплощение задуманного образа в танце на музыку, импровизация.

В течение 4-х лет работы по программе, мы отметили изменение направленности у подростков с пассивного усвоения хореографического материала на присвоение ценностей хореографического искусства посредством становления в активную авторскую и исследовательскую позицию.

По результатам проектной деятельности, предусмотренной программой по эстетическому воспитанию на занятиях хореографией, можно констатировать у обучающихся интегрированность эмоционально-чувственных переживаний искусства.

Например, Вика Н. (5-ый класс) выбрала темой своего проекта - «Поэзия о танце». В нем она раскрыла поэтические образы танца в произведениях А.С. Пушкина («Евгений Онегин»), а также пробы пера современных молодых авторов (стих «Лебединое озеро»). Проявлением авторской позиции Вики в рассуждениях о танце стали ее собственные стихи: Мне танец доставляет удовольствие/ Как пташке длительный полет./ Любой балет смотрю я с удовольствием!/ Поскольку танец совсем мне не далек./ И судовольствием смотрю на балерину,/ Которой восхищаюсь и пишу стихи/ И пусть я не поэт и не писатель,/ Но о балете я пишу! А ты?

Проследить динамику эстетической воспитанности обучающихся можно, изучая их характеристики.

2003-2007 гг. А. ***Я.*** (занимается в студиис 3-го класса)

Физически развита хорошо. Способности к музыке и танцу выше среднего уровня. Талантлива, артистична. Учится удовлетворительно. Занимается в студии, чтобы научиться современным танцам (с 3 кл.). С 1 класса училась в школе искусств на отделении хореографии, но интерес к танцу не достаточно развился, однако база хореографии сыграла положительную роль в дальнейшем формировании эстетической и хореографической культуры.

2003 г. Прозанималась в студии около года, ушла, так как программа занятий предполагала на этот период обучение элементам классического, народно-сценического танца (с опорой на базовую программу для школ искусств), в разрез ее интересам к современной пластике. Эстетический вкус на этот период на среднем уровне. Хорошо чувствует соответствие музыкального стиля и движения. Упражнения делает неохотно.

В 5 классе продолжила занятия хореографией, когда в программу занятий был включен раздел современной хореографии в старшей группе. Занимается по «индивидуальному маршруту» . Сочиняет танцы.

2004 г. «Спортивный» танец- движения интересны, но не использует «рисунок» танца, много повторов, Выступает с этим номером на школьном конкурсе «РОСТок», занимает второе место.

2005 г. «Восточныйтанец»-болееинтересен по рисунку, но сами движения мало эстетичны, использует трюки, внешнюю яркость, но не внутреннюю выразительность стиля восточного танца. Этот номер выиграл номинацию и вошел в гала-концерт. Участвует в беседах по танцу, конкурсах.

В 2006 г. на городском фестивале «Арт-вернисаж» представила сольный номер в соавторстве с педагогом, заслуживающий высокой оценки: соответствие стиля музыки хореографии, техничность и артистизм, музыкальность в подборе

движений.

2006-2007 **ГГ**. увлечена классической хореографией после просмотра х/ф «Танцующие призраки». Самостоятельно в течение года дополнительно занимается классическим тренажем и гимнастикой после занятий. Уровень СХД по всем параметрам - высокий. Профессиональное самоопределение - готовится поступать на хореографическое отделение КУК. На контрольное занятие среди выбора из вариантов предпочла импровизацию под незнакомую музыку. К собственному авторству относится серьезно, стала считать, что имеет еще недостаточно знаний по многим видам хореографии, - это говорит о высоком уровне развития эстетического вкуса, кругозора, адекватно оценивает свои возможности.

Таблица 2

Диагностическая карта

Айви Я. Начало занятий: 09.2002									
год обучения	1			2			3		
критерии	09.02	02.03	05.03	09.04	02.05	05.05	05.06	09.06	05.07
Музыкальность		С		С		С+	В		в
Эмоциональность		В		В		в	в		В
Волевая сфера		н		с		С	с		с
Творческие проявления		н		с+		В	в		в
Память		с		с		с+	с+		в
Внимание		н		с		с	с		с
Артистизм		н		в		в	в		в
Спец. данные									
•S Выворотность									
S Гибкость						+			
/ Ш а г									
S Подъем									
S Прыжок							+		
S Координация									
						+			
Мотивация *		1							2,6
Сцен, деятельность						11	10		9
Беседы					1				3
Посещение спектаклей								1	
Ведение тетради					-				
Познавательная акт-ть		н				с		С+	С+
Эстетический кругозор		н							С
Учет посещаемости		85%			71%	80%	95%		100%

* указываются номера мотивов из анкеты

Таким образом, эстетическое воспитание подростков в контексте становления их авторской позиции на занятиях по хореографии возможно: в условиях педагогической поддержки личности в процессе ее самореализации в творчестве; с опорой на специально разработанную программу художественно-эстетической деятельности на основе интеграции искусств, обогащающую эстетический опыт обучающегося.

Библиографический список

1. Идеи эстетического воспитания. / Под ред. В.П.Шестакова.-М., 1973.

2. Междисциплинарный интегрированный подход к обучению и воспитанию искусством: Сб. науч. статей / под общей ред. Л.Г. Савенковой. - М: ИХО РАО, 2006. - 285 с.

3. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: уч. пос. для студ. высш. уч. зав. 1 под

ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. - М: Изд. центр «Академия», 2006. - 288 с.

4. ***Пузыни Т. Г.*** Педагогические условия^формирования авторства подростков в художественной деятельности. Дисс.... канд. пед. наук. - М., 2001.-191 с.

5. ***Anne Green Gilbert*** Creative dance for all ages.-USA, 1992.-S. 370.

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.А. Анищенко,

Д.Ф. Искандарова

О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ

Преамбула. В статье рассматриваются отдельные аспекты ценностного взаимодействия, при этом сами ценности представлены как возможность взаимодействия преподавателя со студентами. Большое внимание уделяется педагогической ситуации как важнейшей составляющей педагогического взаимодействия. Освещены вопросы проектирования педагогических ситуации при решении профессиональных задач.

В последние годы значительное внимание уделяется взаимодействию как основе педагогического процесса. Педагогическое взаимодействие рассматривается как развивающееся явление (В.К. Калиненко, И.Б. Котова, В.А. Петровский, Н.Ф. Радионова, М.М. Рыбакова, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов), как условие аксиологической ориентированности будущего учителя на ценности образования (Т.К. Ахаян, А.В. Кирьякова), как процесс раскрытия творческого потенциала учителя и ученика (А.Г. Тряпицына), как условие актуализации человеческой субъектности (В.В. - Горшкова, А.Н. Ксенофонтова). Рассматривая ценностное взаимодействие, необходимо отметить, что сами ценности существуют объективно как возможность ценностного воздействия. Ценности существуют объективно, но вне воздействия на человека они являются ценностями потенциально. И только тогда, когда ценностный предмет оказывает прямое воздействие на человека, ценности актуализируются.

Само понятие ценностного взаимодействия включает в себя следующие моменты [5]:

- обмен ценностями как личностный обмен в свободном общении и деятельности;
- целенаправленное приобщение школьников к ценностям общества;
- восхождение педагога к ценностям Детства через диагностику, через интуитивное и теоретическое освоение возрастных закономерностей, индивидуальных интересов и стремлений школьников;
- прогнозирование развития ценностных ориентации на транспективу: прошлое - настоящее - будущее.

Ценностное взаимодействие подразумевает со стороны педагога овладение богатством общечеловеческой культуры и умение транслировать ценности в жизнедеятельность студентов, сохраняя, обогащая, интегрируя в своей деятельности ценности обучающихся и общества, развитие самосознания, стремление к саморазвитию и творчеству, к освоению педагогических инноваций и педагогической аксиологии.

Важными составляющими педагогического взаимодействия являются педагогические ситуации. Педагогический процесс можно рассматривать как непрерывную цепь взаимосвязанных ситуаций, в которых участвуют педагоги и воспитанники. М.В. Ретивых, В.Д. Симоненко выделяют следующие способы классификации педагогических ситуаций [7, с. 172]:

- по месту возникновения (на занятиях, дома, в общежитии и т.д.);
- по степени проектности (преднамеренно созданные, естественные, стихийные);
- по степени оригинальности (стандартные, оригинальные);
- по степени управляемости (управляемые, неуправляемые, стихийные);
- по заложенным противоречиям (конфликтные, бесконфликтные, критические);
- по содержанию (проблемные, политехнические, производственно-технологические, вое-

©В.А. Анищенко. Д.Ф. Искандарова, 2008

питательные, дидактические).

Педагогическая ситуация определяет комплекс условий, при которых решается профессиональная задача. Эти условия могут, как способствовать, так и препятствовать успешному решению задачи. Однако для человека большую ценность представляют ситуации педагогической помощи, а именно поддержка в процессе адаптации к новым условиям и в состояниях, сопровождающих данный процесс: растерянности и депрессии, конкуренции, возникающего конфликта и эмоционального взрыва, а также при достижении успеха.

К педагогическим ситуациям, имеющим важное педагогическое значение, можно отнести [4]:

1) ситуации стимулирования;
2) ситуации выбора;
3) ситуации успеха;
4) конфликтные ситуации;
5) проблемные учебные ситуации, ситуации решения проблемных учебных задач;
6) ситуации риска;
7) ситуации критики и самокритики;
8) ситуации помощи и взаимопомощи;
9) ситуации угрозы наказания;
10) ситуации самооценки;
11) ситуации общения;
12) ситуации подчинения;
13) ситуации убеждения;
14) ситуации обвинений и выдержки;
15) ситуации быстрого переключения в работе и общении;
16) ситуации соревнования и соперничества;
17) ситуации сопереживания;
18) ситуации проявления невнимания;
19) ситуации ограничения;
20) игровые ситуации;
21) ситуации ответственных решений;
22) ситуации освоения новых способов деятельности;
23) ситуации выражения веры и доверия;
24) ситуации предъявления требований;
25) тренинговые ситуации;
26) ситуация расхолаживания дисциплины и дезорганизации.

Основным содержанием проектировочных действий при проектировании педагогической ситуации становится [8, с. 178-181]:

- построение прогностической модели ситуации наосновании теоретического понимания ее природы и структуры;
- проектирование способа воспроизведения модели в реальной практике;
- многократное практическое конструирование ситуации в вариативных условиях;
-рефлексия по поводу выявленных закономерностей и аналогий.

В первом случае речь идет о целенаправленном проектировании дидактических ситуаций, способствующих формированию психологически целостного контекста взаимодействия с единицей содержания обучения. В качестве отправного пункта взята одна из типологий ситуаций (таблица 1).

В работе со студентами при проектировании того или иного типа ситуации она вначале моделируется преподавателем, а затем переносится в реальную практику с помощью следующих действий:

- формирования доминанты содержания, то есть ценностно-смыслового акцента, обеспечивающего выход на заданный уровень восприятия и усвоения предлагаемого материала;
- применения определенной последовательности предъявления единиц содержания, с которыми обучающиеся готовы и способны вступить в развивающее взаимодействие;
- использования такого способа интеграции теории и практики, который позволяет актуализировать в индивидуальном опыте полученные знания;
- формирования позиций, позволяющих «управлять» степенью активности участников образовательного взаимодействия;
- гибкого выбора основания для дифференциации аудитории и оптимального использования форм индивидуально-поискового продвижения в образовательном пространстве.

Нужные ситуативные эффекты создавались за счет отбора и комбинации различных типовых приемов. Выделим некоторые из них.

Ситуации введения информации конструируются с помощью: информационного погружения, путем знакомства с литературой, концентрированной подачи материала; поиска точек выхода за пределы учебного материала, формулировки «своего вопроса»; определения парадигмы, в которой современная наука описывает проблему, построения семантического поля.

Ориентационные ситуации создаются за счет: включения в диалог, дискуссии с представителями иных позиций (имитационная и реальная дея-

тельиость), создания банка проблем; конструирования.

Эмоциогенные ситуации возникают в ходе: интерпретации фрагментов из произведений разных жанров (песни, стихотворения, рисунки, музыкальные зарисовки, фотографии др.); создания ряда ассоциаций; сопереживания позиции другого, ретроспективы собственных переживаний.

Таким образом, в первом случае проектируются способы развития и компенсация личного опыта обучающегося; во втором — преобразовывается ситуация межличностного партнерства, в третьем - преподаватели осваивают компенсаторную стратегию взаимодействия с обучающимися; в четвертом - оказывается помощь в выработке обучающимися собственных правил жизнедеятельности.

Таблица 1

Педагогические ситуации

№	Виды ситуаций	Педагогический смысл ситуаций
1	Ситуация введения информации	Обеспечение однозначного и безусловного понимания смысла вводимой информации, предупреждение ее возможных искажений, деформации, неприятия
2	Ситуация формирования опыта	Приобретение опыта работы на основе информации в разных видах деятельности (учебная, имитационная, профессиональная) и различных системах отношений
3	Ориентировочная ситуация	Формирование ценностных ориентации, установок, мотивов по отношению к предложенному содержанию обучения; коррекция позиции
4	Эмоциогенные ситуации	Создание переживаний, настроения, эмоционального фона, адекватных предлагаемому содержанию и субъективному опыту обучающихся
5	Тренинговые ситуации	Возможность непосредственной индивидуальной отработки умений и навыков, базирующихся на введенной единице содержания
6	Креативные ситуации	Создание условий «неопределенности» как предпосылки выхода на индивидуально-креативный уровень решения проблемы
7	Эталонные ситуации	Предъявление образцов оптимальных вариантов связанных с данной информацией действий или отношений
8	Ситуация обратной связи	Получение информации об эффективности хода и усвоения единицы содержания, о правильности выбранной стратегии и тактики работы с аудиторией

В смысловом отношении речь идет о проектировании совершенно разных ситуаций, прежде всего по их контексту и целевому назначению в системе образовательного процесса. Отсюда при внешней похожести предмета проектирования педагогический смысл, направление и механизм приложения проектных усилий оказываются совершенно разными, в том числе и по конечному продукту.

Сущность педагогической ситуации составляет противоречие между имеющимися знаниями студента и новыми доя него фактами, явлениями,

для объяснения которых ему прежних знаний недостаточно; между знаниями и способами нахождения истины, то есть внутри самого познавательного процесса. Она может иметь место в разных педагогических проявлениях, во время выполнения разных заданий.

Много ситуаций, особенно типичных, могут быть решены на основе алгоритма, где выделяют несколько этапов решения - подготовительный этап, этап организации деятельности, анализ результатов. Использование педагогических ситуаций в процессе обучения студентов учитывает с одной стороны развитие профессионального мышления, приобретение умений и навыков анализа деятельности и уже с другой, овладение алгоритмом решения типичных ситуаций. Исследование сущности педагогической ситуации свидетельствует о специфике познавательных действий при ее разрешении, которая может быть представлена в виде схемы (схема 1).

Главная цель занятий по использованию педагогических ситуаций при решении профессиональных задач сводится не к поиску способа ее решения, а к развитию умения творчески организовывать профессиональную деятельность. Использование таких ситуаций в учебном процессе активизирует мышление студентов и подталкивает к творческому поиску, что требует определенных усилий в овладении знаниями, творческого видения своей дальнейшей профессии, постоянного поиска.

Решение педагогических ситуаций требует от студентов использования большего круга знаний в сравнении с ответом на конкретный вопрос. У них создается более предметное представление про содержание и характер профессиональных задач, которые необходимо будет решать в будущем.

Все это положительно влияет на формирование профессиональной компетентности студентов, так как происходит переход от поверхностной оценки и традиционно известных способов к поиску личных творческих путей решения ситуаций.

Учебно-педагогическая задача
(педагогическая ситуация)
Ф
Осознание и принятие ситуации
Ф
Анализ условий задачи

Применение необходимых
практических умений и навыков
Ф
Решение задачи (ситуации)
Ф
Анализ результатов

Ф
Творческий подход при решении
учебно-педагогической задачи
(педагогической ситуации)

Схема 1. Решение педагогической ситуации

Таким образом, формирование профессиональной компетентности происходит при решении студентами профессиональных задач в педагогических ситуациях, проектируемых преподавателем с учетом ценностей студентов.

Библиографический список

1. ***Анищенко В.А.*** Педагогическое проектирование образовательных систем в условиях непрерывного профессионального образования [Текст] / В.А. Анищенко // История науки и техники. - Уфа: УГНТУ, 2006. - № 2. - С. 74-99.

2. ***Анищенко В. А.*** Проектирование образовательной системы «колледж-вуз» в условиях учебного комплекса. Монография [Текст] / В.А. Анищенко. - М.: «Дом педагогики», 2006. - 257 с.

3. ***Анищенко В. А.*** Проектирование образовательных систем в условиях непрерывного профессионального образования. Аксиологический подход: учебно-методическое пособие [Текст] / В.А. Анищенко. - Уфа: РИО РУНМЦ МО РБ, 2006. -80 с.

4. ***Бордовская Н.В. Реан А.А.*** Педагогика. Учебник для вузов [Текст] / - Бордовская. Н.В.,

Реан А. А. - СПб: Издательство «Питер», 2000. - 304 с. - (Серия «Учебник нового века»).

5. ***КирьяковаА.В.*** Теория ориентации личности в мире ценностей. Монография [Текст] / А.Б-. Кирьякова. - Оренбург: РИО ОГНИ, -1996. -188 с.

6. ***Кирьякова А,В.*** Развитие аксиологического потенциала личности в условиях университетского образования [Текст] / А.В. Кирьякова // Вестник ОГУ - Оренбург, ОГУ, 2006. - № 1. - С. 6-12.

7. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов [Текст] / Под ред. В.Д. Симоненко. - М.: Вентата-Граф, 2005. - 368 с.

8. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений [Текст] / И. А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. - М.: Издательский центр «Академия»,2005.-285 с.

М.П. Прохорова

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Инновационные процессы в профессионально-педагогическом образовании детерминированы развитием общества в целом, которое характеризуется ускорением научно-технического прогресса, информатизацией, глобализацией, технологизацией и автоматизацией всех сфер жизни человека. Усиление гуманистической ориентации образования, его информатизация и технологизация, интеграция науки, образования, науки и производства, развитие единого информационного и образовательного пространства, создание и развитие новых условий и институтов осуществления инновационной деятельности в области науки и производства, формирующие инновационную внутривузовскую и региональную инновационную инфраструктуру, приводят к необходимости модернизации профессионально-педагогического образования посредством инноваций.

Понимая под педагогическими инновациями процессы создания новшеств, их осмысливание педагогическим сообществом и использованием в практике обучения и воспитания [5, с. 20], отметим, что взятый сегодня государством курс на модернизацию образования базируется на развитии инновационных процессов и его основные направления получили отражение в Национальной доктрине образования в РФ, Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, Программе модернизации педагогического образования, национальном проекте «Образование» и др. документах. Инновационное развитие профессионально-педагогического образования осуществляется через участие инженерно-педагогических вузов в программах регионального развития, создание эффективной инновационной инфраструктуры вуза, интегрированной в экономическое пространство региона, участие в масштабных инновационных проектах, применение современных образовательных и управленческих технологий в образовательном процессе и активную международную деятельность.

Можно с полным правом утверждать, что профессионально-педагогическое образование развивается сегодня через целенаправленные, управляемые инновационные процессы. Развитие инновационных процессов в профессионально-педагогическом образовании связано с:

- процессами создания и распространения педагогических новшеств и новшеств в области производства, науки, технологий;
- модернизацией образовательной системы в соответствии с целями и задачами инновационной стратегии государства;
- совершенствованием компонентов и структур образовательной системы;
- развитием путей, способов, форм интеграции профессионально-педагогического образования с научными и производственными струк-

©М.П. Прохорова, 2008

турами;

- развитием преемственности и непрерывности различных уровней профессионально-педагогического образования;

- созданием единой образовательной и информационной среды вуза и региона [3, с. 35].

Наиболее актуальными направлениями развития инновационных процессов в профессионально-педагогическом образовании сегодня выступают:

- методическое, технологическое, кадровое, информационное, правовое обеспечение системы образования в соответствии с требованиями мировых образовательных стандартов и двухуровневой системой «бакалавриат - магистратура»;

- создание инновационной инфраструктуры отдельного образовательного учреждения и целого региона, которая обеспечит интеграцию образовательных, научных, производственных, коммерческих, социальных и культурных учреждений для наиболее полного достижения целей профессиональной подготовки в современных условиях. Инновационная инфраструктура представляет собой совокупность учреждений и условий, призванных поддерживать инновационную деятельность её субъектов и обеспечивать разнообразные инновационные процессы, начиная от создания идеи в какой-либо области и заканчивая коммерциализацией готового инновационного продукта [4, с. 16];

- создание инновационной образовательной среды образовательного учреждения как комплекса специальных условий, обеспечивающих постоянное личностное и профессиональное развитие педагогов и обучающихся и поддерживающих инновационные процессы.

Перечисленные инновационные процессы в профессионально-педагогическом образовании осуществляются через инновационную деятельность педагогов профессионального обучения.

Инновационная деятельность педагога профессионального обучения представляет собой особый интегративный вид профессионально-педагогической деятельности, объединяющий деятельность по созданию, освоению, апробации, практическому использованию, распространению:

I) новшеств в области образования (педагогических технологий, инновационных форм организации и управления образовательным процессом и др.);

2) новшеств в профессиональной области и смежных областях (инновационные отраслевые технологии, новое информационное обеспечение производственных процессов, внедрение научных разработок и т.д.).

Инновационная деятельность педагога профессионального обучения преследует цель повышения качества профессионального образования, развития системы профессионально-педагогического образования, развития науки, производства, социальной и культурной сферы [1, с. 192]. Она выступает основным условием опережающей подготовки специалистов начального и среднего профессионального образования, способных эффективно работать, личностно и профессионально развиваться в условиях современного высокотехнологичного информационного общества.

Условием осуществления инновационной деятельности является направленность педагога профессионального обучения на положительное восприятие новшеств, развитие потребности в постоянном саморазвитии личностно-профессиональных качеств и совершенствовании профессионально-педагогической деятельности на основе различных инноваций.

Исходя из особенностей системы профессионально-педагогического образования, содержание инновационной деятельности педагога профессионального обучения можно представить как совокупность 3-х компонентов: психолого-педагогического, отраслевого и производственно-технологического (по рабочей профессии).

Психолого-педагогический компонент инновационной деятельности педагога профессионального обучения определяет его деятельность по созданию, освоению и распространению педагогических инноваций и осуществлению инновационных процессов в образовании. Данный компонент инновационной деятельности включает:

- формирование мотивации обучающихся к инновационной деятельности, постоянному личностному и профессиональному развитию участников образовательного и производственного процессов, стимулирование инновационной деятельности;

— формирование у участников образовательного и производственного процессов инновационного мировоззрения, установки на многокри-

териальную оценку инновационной деятельности;

- освоение, адаптацию, использование, развитие инновационных педагогических техноло» гий;

- разработку профессиональных компетенций в соответствии с мировыми образовательными стандартами, планирование и осуществление по ним профессиональной подготовки;

- использование современных информационных технологий в процессе профессиональной подготовки;

- включение научно-исследовательской деятельности обучающихся в процесс профессиональной подготовки;

- разработка индивидуальных образовательных траекторий учащихся, интегрирующих учебную, научную и производственную деятельность;

- создание и поддержка условий для нахождения индивидуального стиля профессионально-педагогической и инновационной деятельности учащихся;

- управление образовательным процессом и личностно-профессиональным развитием обучающихся в условиях инновационной среды вуза;

- разработку научно-педагогического, методического и технологического сопровождения инновационной деятельности;

- организацию и участие в международном сотрудничестве и международных проектах в области образования.

Отраслевой компонент инновационной деятельности педагога профессионального обучения включает деятельность по исследованию и анализу инновационных процессов на уровне отрасли, а также участию в разработке и реализации инновационных проектов в ней. Эта деятельность направлена на интеграцию науки, образования и производства, участие в инновационных научных разработках для реализации опережающей профессиональной подготовки, экспертную и консультационную деятельность. Данный компонент инновационной деятельности включает:

- осуществление прогнозирования и мониторинга развития профессиональной области;

- организацию взаимодействия с учреждениями инновационной инфраструктуры вуза и региона;

- осуществление проектной деятельности в профессиональной области, начиная от создания новой идеи, организации ее разработки и коммерциализации готового инновационного продукта;

-- управление самостоятельной научно-исследовательской деятельностью обучающихся и их личностно-профессиональным развитием;

- привлечение обучающихся к участию в программах развития отрасли и региона;

- оказание консалтинговых услуг о технологических новшествах, информационном и правовом обеспечении инновационных процессов в профессиональной области;

- экспертную деятельность в профессиональной области;

- использование современных информационных технологий, обеспечивающих профессиональную деятельность.

Производственно-технологический (по рабочей профессии) компонент инновационной деятельности предназначен для осуществления интеграции науки, образования, производства, экспертной, консультационной, внедренческой деятельности в условиях конкретного производства в соответствии с задачами развития региона, а также опережающей практической подготовки обучающихся к инновационной деятельности. Данный компонент инновационной деятельности включает:

- мониторинг инновационной деятельности ведущих специалистов и предприятий региона, организация научного обеспечение инновационных процессов и обмена инновационным опытом;

- доведение технологических инноваций до уровня практической реализации на производстве;

- совершенствование производственно-технологических процессов в соответствии с приоритетными направлениями развития производства и региона;

- организация и координация совместных инновационных проектов производства, научно-исследовательских, образовательных учреждений и других элементов инновационной инфраструктуры;

- проведение экспериментальных работ по внедрению технологических инноваций в производство;

- оказание консультационных и экспертных услуг для производства;

- распространение и коммерциализация разработанных новшеств.

Широта задач и высокий уровень сложности и динамичности инновационной деятельности в системе профессионально-педагогического образования обуславливают необходимость специальной подготовки педагогов профессионального обучения к инновационной деятельности в процессе профессионального обучения.

В основе построения процесса подготовки педагога профессионального обучения к инновационной деятельности лежит совокупность определенных структурных компонентов - целей, теоретических подходов и принципов, содержания, технологий, форм, результата.

Целями подготовки педагога профессионального обучения к инновационной деятельности являются:

- обеспечение высокого уровня базовой профессиональной подготовки специалиста и готовности к инновационной деятельности на основе свободного владения профессией;
-формирование и развитие инновационного мировоззрения;
- развитие потребности в постоянном развитии личностно-профессиональных качеств и совершенствовании профессионально-педагогической деятельности;
- развитие педагогической, инженерной, информационной культуры будущего специалиста как основы нравственной ответственности за результаты инновационной деятельности,

В качестве теоретических подходов к подготовке к инновационной деятельности педагогов профессионального обучения необходимо назвать системный, компетентностный, личностно-деятельностный, индивидуально-творческий, интегративно-модульный и средовой.

Подготовка педагога к инновационной деятельности опирается на базовые принципы систематичности, непрерывности, политехничности и интегративности, научности, профессиональной мобильности и специфические принципы практикоориентнрованности, инновационности, соответствия уровня профессионализма и педагогического мастерства, взаимосвязи инновации и традиции, опоры на личностные, профессиональные, социальные потребности обучающихся, сотворчества при организации субъект-субъектного взаимодействия.

Содержание подготовки к инновационной деятельности строится на взаимосвязи психолого-педагогического, отраслевого и производственно-технологического компонентов через включение инновационных структурных и содержательных характеристик в процесс профессионального обучения. Системообразующим компонентом содержания подготовки к инновационной деятельности выступает психолого-педагогический компонент, который формирует ценностно-мотива цио иную готовность к данному виду деятельности.

В качестве технологического обеспечения процесса подготовки необходимо выделить ряд инновационных технологий, которые в настоящее время активно разрабатываются и внедряются в практику высшей школы. К ним необходимо отнести технологии проектного, модульного, контекстного, активного обучения, технологии создания творческой обучающей среды, креативные технологии, информационно-коммуникацио нные технологии.

Организация процесса подготовки педагогов профессионального обучения к инновационной деятельности может быть осуществлена в форме создания дополнительных курсов; включения инновационного содержания в уже существующие учебные курсы и обеспечение на основе этого непрерывного интегрированного процесса подготовки к инновационной деятельности; организации образовательного процесса с учетом возможности совмещения учебной, научной и производственной деятельности в инновационных центрах и лабораториях; привлечения обучающихся к разработке и реализации инновационных проектов, совместных с образовательными, производственными, научными, социальными, культурными организациями или в условиях вуза; привлечения к участию в учебном процессе высококвалифицированных специалистов предприятий и ученых-практиков с целью ознакомления с технологическими и научными инновациями; создания индивидуальных учебных программ и траекторий обучения с обеспечением возможности проведения прикладных и фундаментальных исследований.

Динамический характер подготовки выражается в последовательном формировании субъектно-мотивационной, когнитивной и операционально-деятельностной готовности к инновационной деятельности [2, с. 371]. Перечисленные уровни готовности к инновационной деятельности педагога профессионального обучения формируются на следующих этапах подготовки: мо-

тивационном, творческом, научно-исследовательском, технологическом, внедренческом и аналитико-рефлексивном.

Результат подготовки педагога профессио» нального обучения к инновационной деятельности может быть определен как личностное и профессионального развитие обучающегося, которое выражается в сформированной системе знаний об инновационной деятельности, сформированном инновационном мировоззрении, развитой потребности в личностном развитии и совершенствовании профессионально-педагогической деятельности, практической готовности овладевать, распространять и создавать педагогические, экономические, технологические, социальные, культурные новшества.

Библиографический список

1. ***Маркова С.М.*** Инновации в инженерно-педагогическом образовании /С.М. Маркова // Инновации в системе непрерывного профессионального образования: Матер. VIII Межд. научно-методической конф., Н. Новгород, 27-28 марта 2007. - Н. Новгород, ВГИПУ, 2007. - Т. 1. - С. 192-194.

2. ***Морозов А.В.*** Креативная педагогика и психология: Учебное пособие / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский—М.: Академический проект, 2004. -2-е изд., испр. и доп. - 560 с.

3. ***Петров Ю.Н.*** Инженерно-педагогическое образование как педагогический феномен: Монография. - Н. Новгород: ВГИПА, 2005. -165 с.

4. ***Шепелев Г.В.*** Проблемы развития инновационной инфраструктуры // Качество. Инновации. Образование. - 2003.-№ 3. - С. 15-18.

5. ***Юсуфбекова П. Р.*** Общие основы педагогический инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. -М., 1991.-218с.

О.С. Горынцева

СОСТОЯНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Преамбула. В статье представлена обработка результатов констатирующего этапа эксперимента по формированию и развитию компетенции воспитательной деятельности студентов будущих классных руководителей и конструктивные выводы для дальнейшего исследования.

На первом этапе работы по формированию и развитию компетенции воспитательной деятельности, с целью определения начального уровня ее сформированности у студентов первого курса, нами был проведен констатирующий этап эксперимента, охвативший 129 человек - это студенты первокурсники трех факультетов педагогических специальностей.

Обратимся к обоснованию выбора объекта исследования и используемых нами диагностических методик.

На современном этапе развития общества требования к уровню подготовки педагога изменились. Выпускник вуза должен быть компетентным специалистом, не просто обладающим системой знаний, а способным применять их на практике, самостоятельно приращивая. Особую актуальность данное положение приобретает при подготовке классного руководителя, эффективность осуществления функций которого оценивается по двум группам критериев: результативность и процесс деятельности [1, с. 9]. Следовательно, при подготовке классного руководителя необходимо вести целенаправленную работу по формированию и развитию его компетенции воспитательной деятельности. Основным условием ее формирования является, на наш взгляд, опыт организаторской деятельности, приобретаемый студентами параллельно с освоением содержания теоретических курсов. Такое планирование не требует кардинальных изменений учебного плана, но при успешной мотивации студентов, является эффективным условием достижения поставленной цели.

© . . о р в а , 2008

Взаимосвязь между мотивацией и воспитанием установил Б.Г. Ананьев: «В сфере воспитания научение нормам и правилам поведения, руководство их усвоением и применением в жизни зависит от характера подкрепления действий и мотивации поведения» [2, с. 14].

Следовательно, при выявлении первоначального уровня сформированности деятельностной компетенции классного руководителя необходимо определить наличие у студентов опыта организаторской деятельности и уровень их профессиональной мотивации. С этой целью нами были проведены экспресс-диагностика организаторских способностей, методика К. Замфира в модификации А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности», диагностика способности студентов к саморазвитию (Т.М. Шамова).

Выявление способности к саморазвитию, в рамках эксперимента, позволяет определить потенциал каждой личности и использовать эти данные на формирующем этапе эксперимента.

В ходе проведения комплекса методик были получены следующие результаты: при диагностике мотивации профессиональной деятельности определен мотивационный комплекс каждой личности, который представляет собой отношение между внутренней и внешней мотивацией. К наилучшим, оптимальным мотивационным комплексам относятся два типа сочетаний: ВМ>ВПМ>ВОМ и ВМ=ВПМ>ВОМ, где ВМ-внутренняя мотивация, ВПМ - внешняя положительная мотивация, В О М - внешняя отрицательная мотивация. По результатам исследования оптимальными мотивационными комплексами обладают 29 человек. При этом отрицательным мотивационным комплексом, который представляет собой следующее сочетание -ВМ<ВПМ<ВОМ, обладают 16 человек. Представим эти данные в процентном соотношении:

Мотивация профессиональной деятельности

Оптимальный мотивационный комплекс	33%
О1рицщгельнь1йматва1дионньм	12%
Промежуточные мошваицои 1ые комплексы	65%

Из таблицы видно, что больше половины студентов обладают промежуточными мотивационными комплексами, второй по численности является группа испытуемых с оптимальным мотивационным комплексом и третьей - с отрицательным мотивационным комплексом. Данный факт свидетельствует о нес формированное™ профессионально-педагогической мотивации у большинства студентов и возможности ее корректировки при дальнейшей целенаправленной работе.

Анализируя результаты диагностики мотивации профессиональной деятельности, необходимо обратить особое внимание на соотношение показателей, полученных на разных факультетах. Так, наибольшее количество отрицательных мотива ционных комплексов выявлено у студентов математического факультета и факультета иностранных языков, наименьшее - у студентов исторического факультета. Такая ситуация обусловлена, на наш взгляд, спецификой факультетов и контингентом обучающихся на них студентов. Например, студенты факультета иностранных языков не связывают свою дальнейшую профессиональную деятельность с педагогикой, а расценивают учебу в вузе, как возможность работы за границей. На историческом факультете, напротив, большее количество студентов ориентировано на получение педагогической специальности и дальнейшей работы по профессии.

Следующим этапом исследования стало проведение экспресс-диагностики организаторских способностей, в результате которой мы получили следующие результаты: низкий уровень организаторских способностей имеют 12 человек, средний - 9 8 и высокий 19. Представим эти данные в процентном соотношении.

Следует прокомментировать полученные результаты.

Значительное преобладание у студентов среднего уровня организаторских способностей является, на наш взгляд, объективным, так как соответствует типичному распределению инициати-

вы в группе, в которой большой опыт приобретают два-три человека, столько же имеют минимальный опыт, а большинство членов группы находятся на среднем уровне развития. ^

Что касается диагностики способности студентов к саморазвитию, то мы получили следующие результаты: 45 человека с высоким уровнем развития, 5 8 - со средним и 26 с низким.

Организаторские способности

высокий уровень	14%
средний уровень	76%
низкий уровень	10%

Способность к саморазвитию

высокий уровень	35%
средний уровень	45%
низкий уровень	20%

В результате диагностики способности к саморазвитию мы определили потенциал каждой личности. При этом треть студентов находятся на высоком уровне развития, что позволяет нам строить дальнейшую работу, опираясь на их инициативу Однако, тот факт, что 20 % группы студентов имеют низкий уровень способности к саморазвитию, является определяющим для организации процесса формирования и развития деятельностной компетенции классного руководителя.

Подытоживая сказанное, следует отметить, что цель констатирующего этапа эксперимента мы достигли, и, проведя ряд диагностик, попытались определить начальный уровень сформированности компетенции воспитательной деятельности студента - будущего классного руководителя. При этом в процессе проведения исследования мы пришли к следующим выводам:

- каждый из студентов обладает индивидуальным комплексом организаторских способностей, профессиональной мотивации и способности к саморазвитию, что требует создания сложной и многогранной модели формирования и развития деятельностной компетенции классного руководителя;

- группа студентов с оптимальным мотивационным комплексом выступает в качестве внутреннего источника, заложенного в самой системе, что является одним из условий формирования и развития компетенции воспитательной деятельности будущего классного руководителя, синергетической концепции самоорганизуемого воспитания.

Библиографический список

1. Министерство образования и науки **РФ.** Об утверждении методических рекомендаций об осуществлении функций классного руководителя педагогическими работниками государственных общеобразовательных учреждений: Приказ № 212 от03,02.2006г. Москвы. //Официальные документы в образовании. - 2006. - № 6 - С. 60-71.

2. ***Ананьев Б.Г.*** Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. 2/Под ред. А.А. Бодалеваидр,- М.: Педагогика, 1980.-288 с.

М.Л. Рычкова

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Преамбула. В данной статье рассматривается вопрос формирования ценностных ориентаций будущих специалистов средствами иностранного языка. В настоящее время иностранный язык является не только средством общения и транслятором мыслей человека, но и его проводником в восприятии мира ценностей. Изучение иностранных языков - это целенаправленный процесс по освоению общечеловеческих духовных ценностей и достижений мировой культуры, обеспечивающий развитие интеллектуальной и эмоциональной сферы личности.

Глобальный кризис российского общества в конце XX века стал началом переходного периода в системе отечественного образования и предопределил государственную политику в этой сфере. Соответственно, национальная образовательная система, одной из составляющих которой является преподавание иностранных языков, отражает господствующую на данный момент в обществе социально-философскую парадигму, осуществляющую выработку системы духовно-нравственных приоритетов и ценностей. В сегодняшних условиях новая, ориентированная наличность, концепция образования предполагает, что прежние методы обучения, основанные главным образом на принципе обязательного усвоения определенного объема знаний, должны трансформироваться в механизм развития индивидуальности, способствовать формированию у студентов и учащихся целостной картины мира и развитию у них способности найти свое место в жизни и в профессии. Реализация новой образовательной идеологии, личностно-образующая функция, шторой является развивающей, напрямую зависит от наличия благоприятных социально-педагогических условий для обучения иностранным языкам. Очевидно, что эти условия, как основа и ориентир при решении любых профессиональных задач, подразумевают не строгую нормативность, а скорее гуманистический, мировоззренческий подход к содержанию и организации образовательного процесса.

Сегодня перед российскими вузами стоит задача подготовки специалистов, владеющих не только определёнными знаниями в своей, узкопрофессиональной сфере, умеющих читать, переводить и общаться на иностранном языке, но и настоящих профессионалов с широким кругозором, которые способны осмысливать проблемы мирового сообщества и включаться в процессы их решения. То есть развивающие цели при обучении иностранным языкам не менее «практичны» для общества, чем для самой личности.

Любой язык представляет собой целый мир, способный лексически и семантически охватить все многообразие культуры того или иного народа. По определению Н. Смелзера, «все элементы культуры... могут быть выражены в языке» [7]. Подобные высказывания можно встретить и в работе О.А. Бондаренко [1], которая считает, что язык - это социальный феномен, основное средство коммуникации и наиболее адекватная форма хранения и передачи опыта предыдущих поколений, Будучи важнейшим элементом культуры, язык представляет собой определенную систему знаков и символов, которым придается особое значение. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров отмечают, что основная функция языка - быть средством общения между людьми. Од нако столь же существенно назначение языка - быть средством познания мира [2].

Лишь благодаря языку, возможно само существование культуры, налаживание контактов между народами, а следовательно, и языковой взаимообмен. В этом смысле заимствование друг у друга материала для новых понятий представляется желательным и даже необходимым. Суть языка состоит не только в передаче мысли от человека к человеку, но и в трансляции культурных ценностей на инородную интеллектуальную почву. Язык как социальный феномен относится к духовному творчеству народа, к базовому элементу его ценностного потенциала, хотя роль

©М.А. Рычкова, 2008

живого языка в общественной жизни значительно шире, чем отражение лишь культурной идентичности нации.

Комплексное изучение языка неразрывно связано с погружением в мир духовных ценностей народа - носителя данного языка. Через языковой контакт осуществляется взаимодействие различных национальных культур, язык становится формой межкультурного обмена. Так возникает проблема межкультурного развития личности, которая становится проблемой педагогической, что выражается в необходимости поиска адекватных способов освоения иноязычного пространства с его особой спецификой и в рамках общечеловеческих ценностей.

Проанализировав взаимоотношение языка и культуры, С,Г. Тер-Минасова определила основные функции иностранного языка, соответствующие трем задачам высшего образования. Первая функция языка - когнитивная - имеет прямое отношение к исследованию, или поиску истины. Без языка мыслительная деятельность невозможна. Язык - это конкретная мысль, поэтому при обучении языкам студенты учатся, прежде всего, мыслить. Вторая - информационная функция - осуществляется в научных текстах, которые имеют отношение к передаче новых знаний и профессиональной подготовке студентов. И третья функция языка - функция хранения и передачи национального самосознания, традиций и культуры народа - связана с задачей овладения культурными знаниями [8].

Иными словами, процесс изучения иностранного языка - это не только обучение различным видам речевой деятельности (аудированию, говорению, чтению и письму), но и расширение горизонтов в межкультурном и межличностном общении, что возможно только при владении языковыми средствами и необходимыми для коммуникации лингвистическими и социокультурными знаниями: иностранный язык, с одной стороны, служит источником новых знаний, способом приобщения к новому миру, новой культуре, а с другой стороны - выступает в качестве инструмента общения в диалоге культур и цивилизаций современного мира.

Особый интерес к вопросам межкультурной и международной коммуникации вызван радикально изменившимися условиями жизни - взаимодействие и смещение народов, языков, культур достигло невиданного масштаба, и вследствие этого остро встала проблема воспитания терпимости к чужим традициям, преодоления в себе чувства раздражения от непохожести других культур. В этом смысле диалог культур является важным средством осознания студентами - будущими специалистами — многообразия духовного и материального мира, признания и понимания ими ценностей иной культуры. Очевидно, что только при условии выхода за рамки своей культуры и своего мировосприятия можно понять специфику собственного сознания, оценить степень различия и похожести тех или иных культур. Так, например, А.А. Миролюбов отмечает, что предмет «иностранный язык» занимает среди учебных дисциплин особое место, так как он «содействует воспитанию ... в контексте диалога культур» [6], способствуя формированию у них более целостной картины мира, развитию критического мышления и нравственных ориентаций.

Помимо этого, ценностный потенциал иностранного языка определяется и другими возможностями этой учебной дисциплины, задачи которой лежат как в практической плоскости, так и в сфере развития логики мышления и гибкости языкового выражения мысли, наряду с политической, нравственной и эстетической составляющими. Эти возможности при должном подходе в языковом обучении могут активным образом способствовать формированию высоких нравственных качеств личности будущего специалиста, пониманию им своего места в социальной жизни, его гуманному отношению к людям и к самому себе. Постигая общепринятые духовные ценности, человек растет и как гражданин. На этом этапе развития будущий специалист может оценивать себя и собственную значимость уже с иной, более объективной позиции, в соответствии с общечеловеческим критериями и ценностями: Мудрость, Истина, Добро, Красота.

Поэтому основная задача преподавателя иностранного языка состоит в том, чтобы помочь студентам освоить культурные ценности, представляющие собой характерные особенности той или иной нации, например, американскую деловитость, немецкую аккуратность и бытовую эстетику, речевой этикет разных народов, показать общность ценностей разных культур, несмотря на естественные различия менталитета и экономических условий жизни.

Требования современного общества к специалистам различного профиля в плане владения

иностранным языком обусловливают необходимость подготовки студентов к речевому общению, поскольку именно профессиональная среда и умение постоянно учиться у коллег, в том числе и зарубежных, формируют, в конечном счете, настоящего профессионала международного уровня. Нельзя не согласиться с О.Ю. Искандаровой в том, что целью современного этапа образовательного процесса является формирование личности профессионала [4].

Сегодня в странах ЕЭС государственными языками считаются: английский, французский, немецкий, итальянский, испанский, португальский, нидерландский, датский, греческий, ирландский. В 1990 г. вступила в действие программа «Лингва» с целью стимулировать изучение этих языков в странах Запад ной Европы. В ближайшее время предполагается ввести новые программы изучения иностранных языков в учебные планы образовательных учреждений всех уровней. Изменится и характер обучения: приоритетная установка на усвоение грамматических структур будет заменена методами обучения живой речи.

С учетом важности изучения иностранных языков как средства коммуникации между людьми, представляющими разные страны и народы, нельзя не отметить растущую популярность английского языка. Увеличение доли английского языка как средства межкулыурного общения в общем перечне изучаемых иностранных языков объясняется процессом глобализации, расширением международного финансового, торгового и трудового рынка, развитием туризма, науки и образования.

Что касается российских реалий, то в настоящее время профессионально-ориентированное обучение иностранному языку, к сожалению, не соответствует требованиям современного общества и мирового образовательного пространства. В связи с этим самой актуальной задачей планирования и организации учебного процесса при изучении иностранного языка становится акцентирование тех аспектов языка, культуры и речевой деятельности, которые помогают формировать поликультурную личность, обладающую достаточным уровнем межкультурной компетенции для потенциального ведения в будущем нормального межкультурного диалога. В контексте глобальных перемен, требующих разносторонней культурной подготовки специалиста, другой важной задачей лингвистического образования в высшем учебном заведении является развитие личности студента средствами иностранного языка в соответствии с интересами и нуждами обновляющегося общества.

Следует отметить, что традиционная методика обучения иностранному языку не эффективна, поскольку вуз еще по инерции работает в рамках технократической парадигмы, которая предполагает закрепление знаний на уровне навыков, а не на уровне ценностных ориентаций и личностных качеств. Как точно замечает А. Кушнир, подавляющее большинство методических разработок направлено на запоминание, заучивание, формирование и тренировку навыка, на усвоение тех или иных знаний, которые так и не усваиваются [5]. Иными словами, традиционные методы обучения иностранному языку подвергаются критике за слабую обратную связь. Также недостаточно учитываются индивидуальные особенности студентов - их ценностные ориентации, жизненные и профессиональные цели.

На современном этапе развития педагогической мысли необходимо разработать механизмы выявления ценностного потенциала учебного предмета «Иностранный язык», например, в процессе знакомства с артефактами другой культуры или при чтении иноязычных текстов. Очень важно, чтобы во главу угла образовательного процесса при изучении языка того или иного народа были поставлены лучшие образцы его культуры и искусства, а также культурные символы в широком смысле, которые на уровне архетипов заложены в архитектуре, живописи, театре, музыкальных произведениях, что будет способствовать формированию духовного спектра личности. При этом чрезвычайно важно отметить, что осуществлять «аксиологическое образование» будущих специалистов сможет только тот преподаватель, который сам освоил данный инструмент и понимает его ценностный потенциал.

Процесс развития ценностных ориентаций студентов средствами иностранного языка будет идти более успешно при соблюдении двух основных психолого-пед агогических условий: если обучение иностранному языку будет основываться на принципе личностной ориентации и если развитие ценностных ориентаций будет происходить с акцентом на познавательной и чувственно-эмоциональной сфере. Проявление чувств и эмоций является важнейшим компонентом развивающих возможностей иностранного языка. Эмоциональ-

ность имеет прямое отношение к процессам внутренней регуляции мышления и поведения. 11ельзя не согласиться с мнением А.П. Загорского о том, что «новый подход к обучению общению невоз? можен без психологизации всего учебного процесса, без «выращивания» того, что называется социальным интеллектом ученика (в нашем случае, студента-М.Р.), понимая под этим устойчивую... способность понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события» [3]. Привоздействии на эмоциональную сферу студентов надо побуждать их к раскрытию глубинной сути ценностей зарубежной культуры, создавать условия для их «чувствования» и «проживания» с тем чтобы положительное отношение к личностно значимым ценностям закрепилось и перешло в желание реализовывать эти ценности в жизни и в процессе своей профессиональной деятельности. Данный тезис является значимым в контексте задачи подготовки специалиста как носителя профессиональных знаний и навыков, имеющего высокие эстетические и моральные качества.

С учетом специфики предмета «иностранный язык», то есть его междисциплинарного, многоцелевого, деятельностного характера, нельзя не признать, что его возможности по формированию ценностных ориентаций поистине безграничны: это приобретение знаний о мире, о других культурах и народах, развитие навыков общения, чувств и эмоций, способности выражать свое мнение на иностранном языке, развитие творческого отношения к любого рода деятельности, формирование целостной картины мира, развитие критического мышления и мировосприятия, эстетическое развитие, приобщение к иной культуре, лучшее осознание своей культуры, обучение навыкам адекватного поведения, возможности представлять свою культуру средствами иностранного языка, развитие чувства патриотизма.

Иными словами, процесс обучения иностранному языку может и должен включать в себя названные образовательные приоритеты в их тесной взаимосвязи, что будет способствовать развитию ценностных ориентаций специалиста, а значит — формировать его как «человека мира».

Это особенно актуально сегодня, когда строительство «общеевропейского дома» требует большей интернационализации общества и пересмотра ряда постулатов в сфере образования многих стран. Вхождение России в мировое сообщество, вступление в Болонский процесс 19 сентября 2003 года сделало иностранный язык реально востребованным и принципиально изменило его статус. Например, сегодня знание иностранного языка - а лучше нескольких - считается престижным и перспективным. Именно поэтому такой предмет как иностранный язык может и должен способствовать активному включению молодого человека в процесс интериоризации важнейших общечеловеческих, национальных и профессиональных ценностей.

При этом усвоение ценностей зарубежной культуры приводит к положительным результатам при формировании ценностных ориентаций студентов, если формируемая ценность присутствует в российском духовном опыте, не противоречит нравственным основам русской культуры, может служить духовному возрождению России. Важно подчеркнуть что, усвоение студентами нравственных ценностей носит индивидуальный характер, а ценности приобретают для студентов личностный смысл, если они будут спроецированы на будущую профессиональную деятельность.

Из всего сказанного можно сделать вывод, что ценностный потенциал иностранного языка как учебной дисциплины в целях формирования ценностных ориентаций будущего специалиста поистине неисчерпаем и носит комплексный воспитательный характер, и при этом конечный результат во многом зависит от таланта педагога, а также направленности и качества его собственных ценностных воззрений.

Библиографический список

1. ***Бондаренко О.А.*** Формирование социокультуроведческой компетенции учащихся старших классов школ с углубленным изучением иностранного языка. На материале английского языка: Автореф. дис…. канд. пед. наук. - Н. Новгород 2000.

2. ***Верещагин Е.М.*** Язык и культура / Е.М. - Верещагин, В.Г.Костомаров, - М.: Рус. яз., 1976. - С. 50.

3. ***Загорский А.П.*** О психологическом компоненте предмета «иностранный язык» // Иностранные языки в школе, 1990. - № 6. - С. 26-31.

4. ***Искандарова О.Ю.*** Проблемы теории и практики формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности спе-

циалиста. - Уфа: Башкирский медицинский университет, 1998.-С. 35-54.

5. ***Кушнир А***. Методический плюрализм и научная педагогика // Народное образованиеГ*-2001.-Jfel.-С. 53-54.

6. Миродюбое А.А. Культуроведческая направленность в обучении иностранным языкам. // Иностранные языки в школе. - 2001. С. 11-14.

7. ***Смелзер Н.*** Социология. - М.: Феникс, 1994. -203 с.

8. ***Тер-Минасова С.Г.*** Язык и межкультурная коммуникация. - М.: Слово / Slovo, 2000.

Н.В. Землянская

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ С НИЗКИМ УРОВНЕМ ОБУЧЕННОСТИ

(первого курса неязыковых факультетов)

Преамбула. Данная статья посвящена рассмотрению возможности использования технологии индивидуальных образовательных траекторий (как способа реализации личностно деятельностного подхода) при обучении слабо обученных студентов неязыкового вуза устной речи как базы для последующего формирования профессиональной компетенции.

В традиционной системе образования всегда существовало деление учащихся на «сильных», «средних» и «слабых». Результатом подобной дифференциации стало ориентирование преподавателя на «среднего» учащегося, что, как правило, влечет за собой выравнивание «сильных» и практически полное отсутствие внимания к «слабым», Таким образом, слабо обученные учащиеся оказываются некомпетентными во многих областях современной жизни. Причиной нашей заинтересованности данной категорией учащихся стало существующее противоречие между требованиями госстандартов к уровню обученное™ будущих специалистов и реальным уровнем подготовки студентов неязыковых факультетов по завершении курса изучения ИЯ.

Результаты диагностических срезов показали, что большое количество студентов-первокурсников 60-70%) изначально не обладает тем уровнем обученности по ИЯ, который необходим для формирования иноязычной коммуникативной компетенции и ее профессионального компонента (ограниченный лексический запас, трудности при запоминании лексико-граммэтического материала, отсутствие четкого понимания правил построения видовременных форм глагола и областей их использования, трудности с полным пониманием при чтении адаптированного текста, трудности при передаче содержания прочитанного на ИЯ, слабо развитые навыки и умения аудирования), демонстрируя отсутствие способности и готовности свободно пользоваться ИЯ, особенно в плане устной речи. Таким образом, возникает необходимость выравнивания уровня владения ИЯ упомянутых студентов для последующего формирования профессионального компонента иноязычной коммуникативной компетенции. Названные факты подчеркивают несомненную актуальность проблемы и практическую значимость поиска путей оптимизации обучения слабо обученных студентов Мурманской академии экономики и управления (МАЭУ) аудированию и говорению для последующего формирования и развития их профессиональной компетенции на ИЯ. Мы целенаправленно уделяем наибольшее внимание развитию навыков и умений упомянутых ВРД в связи с тем, что именно они в наибольшей степени необходимы для практического использования студентам неязыкового вуза как составляющие устной коммуникации.

Причиной низкого уровня обученности могут быть личностные черты, присущие многим

©Н.В. Землянская, 2008

«слабым» учащимся, которые проявляются в поверхностности мышления, инертности, неосознанности мыслительной деятельности, подражательности мышления, низкой обучаемости, отсутствии познавательных интересов [3]. По результатам анкетирования выяснилось, что низкий уровень обученности по ИЯ также мог стать следствием не эффективного обучения иностранному языку в школе в результате отсутствия оптимальной методики обучения, учитывающей индивидуальные интересы и запросы учащихся, использования устаревшего методическою обеспечения, различных организационных проблем (частая смена учителей, отсутствие регулярных занятий). По этим же причинам студенты первого курса обладают очень низкой мотивацией к изучению ИЯ, что проявляется в незаинтересованности работой на занятиях, отсутствии привычки к систематическому выполнению домашнего задания и регулярному посещению занятий. Однако, исходя из наблюдений, выясняется, что среди «слабых» студентов выделяются активные, имеющие высокое качество мыслительной деятельности, но отрицательное отношение к учению вообще (или только к ИЯ). Более того, некоторые студенты хорошо успевают по всем другим предметам кроме ИЯ. Таким образом, среди слабо обученных учащихся существует дифференциация, которая предполагает разделение студентов на группы в зависимости от причин их низкой успеваемости по предмету, учет их индивидуальных особенностей при обучении и построении обучающих программ. Но, так как в условиях вуза практически невозможно столь тщательно дифференцировать студентов и в соответствии с особенностями той или иной группы обеспечить индивидуальный подход, то необходимо особым образом организовать работу по обучению ИЯ в пределах одной группы.

В педагогике проблема обучения студентов с низким уровнем обученности решается с помощью принципа дифференциации, через разработку адаптивных систем (А.С. Границкая), технологии разноуровневого обучения (Е.С. Полат, В. Д. Шадриков), коррективные курсы. Чаще всего ученые предлагают решать данную проблему, рассматривая учащегося в качестве объекта учебной деятельности. Мы считаем, что для эффективного формирования навыков и развития умений устной рея и, поддержания мотивации к обучению и обеспечения индивидуального подхода в слабо обученных группах необходимо использовать личностно деятельностный подход, который объединяет в себе особенности личностно ориентированного и деятельностного подхода, характеристика и особенности использования которых описаны в работах И.С. Якиманской, А.В-. Хуторского, Г.М. Анохиной, Е.В. Боцдаревской, В,В. Серикова, Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой, А.Н. Леонтьева, Л.Ф. Спирина, И.А. Зимней.

Личностно деятельностный подход обеспечивает возможность создания таких условий, при которых учащийся может занять позицию субъекта своей учебной деятельности и добиться ее успешного выполнения, что, несомненно, будет способствовать развитию положительной мотивации к изучению ИЯ. Поскольку все студенты имеют разный личностный опыт, мотивацию к изучению ИЯ, а также различные потребности, то в образовательной среде должна быть заложена возможность выбора, что способна обеспечить технология использования индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ). ИОТ может строиться как самим учащимся в виде плана реализации поставленной цели, так и представлять собой некий алгоритм, совокупность инструкций, разработанных преподавателем для достижения студентом определенных результатов. В нашем случае, учитывая специфику слабо обученной группы, мы определяем ИОТ как путь (маршрут), представляющий собой систему пошаговых инструкций, разработанных преподавателем, целью которого является формирование навыков и развитие умений аудирования и говорения. Мы предлагаем студентам три способа «проработки» одного учебного материала, различающихся количеством заданий, детальностью инструкций, предполагаемой формой выполнения заданий, наличием и развернутостью опор, итоговой отметкой (3,4,5). Учащиеся, являясь субъектами учебного процесса, имеют возможность выбора той траектории, которая соответствует их возможностям, способностям и желаниям. Студенты учатся соизмерять затрачиваемые усилия и искомый результат, активно, творчески и ответственно работать в собственном ритме и темпе, используя при этом удобные способы работы.

Технология использования ИОТ является способом реализации личностно деятельностного подхода в обучении, поэтому она должна соответствовать его следующим принципам:

1. Принцип свободы выбора, который выра-

жается в том, что студенты могут выбирать курсы, предметы, уровень изучаемого материала, образовательные траектории согласно своим спю–*-собностям, целям и желаниям.

2. Принцип сознательности, заключающийся в осознанности выбора учащимся того или иного образовательного пути, раскрывающего его личностные качества и возможности. Также студентам необходимо осознанно выбирать наиболее эффективные способы работы с изучаемым материалом.

3. Принцип активности, который заключается в необходимости активного участия студента в образовательной деятельности, включения его подчас скрытых способностей, активной умственной и творческой деятельности в ходе изучения учебного материала,

4. Принцип посильности, выражающийся в адаптации учебного материала к уровню группы и учитывающий индивидуальные особенности той или иной группы студентов.

5. Принцип творческой направленности деятельности, который выражается в том, что в процессе учебной деятельности учащиеся создают уникальные образовательные продукты, которые являются результатом их «приращения». Только творческий подход к изучению обеспечивает уникальность продукта и эффективность присвоения материала.

6. Принцип сотрудничества, согласно которому преподаватель и студент являются партнерами. Роль преподавателя - советчик, помощник в обучении.

7. Принцип приоритетного учета личного роста. Данный принцип основан на том, что при использовании личностно деятельностного подхода в обучении необходимо основное внимание уделять именно личному прогрессу учащегося, выявлять его и поощрять.

8. Принцип «ненавязчивого» контроля, выражающийся в том, что контроль является не целью, а средством достижения других целей. Предпочтение следует отдавать текущему контролю, целью которого является не констатация ошибок и недочетов, а их предупреждение.

Специфика групп слабо обученных студентов требует учета следующих правил при построении ИОТ: образовательная траектория должна представлять собой алгоритм работы по теме, где бы ясно прослеживалась цель, ход деятельности (инструкции), итоговые требования. В условиях слабо обученной группы различие в траекториях должно состоять в объеме прорабатываемого материала, нижний порог которого представляет собой минимальные требования, определяемые государственным стандартом, а верхний - более расширенную программу (количество необходимых для запоминания JIE, количество заданий, количество реплик в контрольных диалогах и монологах, объем информации, который нужно услышать при аудировании), определяемую преподавателем с учетом специфики группы. Инструкции, представленные в образовательной траектории, должны быть детальны, понятны, информативны.

Учебный материал необходимо подавать пошагово, чтобы каждая его часть, прилагаясь к предыдущей, способствовала бы построению системы, целого, что являлось бы конечным этапом работы. Характер заданий не должен вызывать чрезмерного интеллектуального напряжения, т.к. это ведет к переутомлению и снижению мотивации. Все задания и темы должны быть в той или иной мере знакомы учащимся, и опираться на их субъективный опыт. Необходимо предусмотреть дополнительные материалы, которые могли бы направлять самостоятельную работу студентов (памятки, опоры). Большое значение имеет наличие обратной связи (для того, чтобы констатировать понимание студентами цели и способов своей деятельности для получения поставленных результатов) в виде текущих тестовых (контрольных) мероприятий, бесед, анкетирования. Исходя из специфики группы, текущий контроль должен «пронизывать» всю учебную деятельность (самоконтроль, взаимоконтроль, контроль преподавателем). Контрольные мероприятия должны быть нацелены на предупреждение дальнейших ошибок. Результаты контрольных мероприятий необходимо сообщать учащемуся конфиденциально. В условиях слабо обученной группы следует выбирать такие виды заданий и формы контроля, которые не вызывают отрицательные эмоции и дух соперничества, т.к. это влечет снижение мотивации. Мотивация должна стимулироваться успехом.

Технология использования ИОТ является вариантом реализации технологии программированного обучения, но также включаете себя элементы других технологий: технологий индивидуализации обучения (т.к. предполагает большую степень индивидуализации учебного процесса за

счет предоставления учащимся возможности выбора уровня проработки материала и большой доли самостоятельной работы); технологий эффективного управления и организации у чебного-процесса (т.к. повышение эффективности учебной деятельности производится в результате оптимальной структуры учебной информации, эффективной организации познавательной деятельности, использования возможностей индивидуальных самоуправляемых процессов усвоения информации, организации эффективного текущего контроля за усвоением информации); игровых технологий (т.к. в работе используются имитационные игры, реализуемые в диалогах, построенных в моделированных ситуациях).

Алгоритм построения ИОТ включает следующие этапы:

1. Тщательно отбирается лексико-грамматический материал с учетом принципов функциональности, образцовости, посильности и распространенности в устной речи [4].

2. Определяется количество планируемых траекторий исходя из общего количества студентов, различия уровней их подготовки, желаемой степени индивидуализации учебного процесса.

3. Четко определяются итоговые требования для каждой траектории (например, точное количество необходимых для изучения ЛЕ, желаемое количество и качество реплик в диалогических и монологических высказываниях).

4. Поэтапно и детально расписывается путь достижения цели (инструкции по усвоению содержания учебного материала) для каждой траектории с учетом их различий.

5. Готовятся необходимые опоры, рекомендации, алгоритмы, памятки.

Использование технологии индивидуальных образовательных траекторий как способа реализации личностно деятельностного подхода продиктовало необходимость создания методической разработки, соответствующей поставленной цели (формирование навыков и развитие умений устной речи) и позволяющей в структурном и содержательном плане использовать упомянутую технологию. Задания разработки направлены в основном на взаимосвязанное развитие и совершенствование навыков и умений аудирования и говорения, а также позволяют попутно осуществлять работу над навыками и умениями чтения и письма. Каждый раздел содержит минимум 3 задания, направленных на обучение аудированию, что является, на наш взгляд, оптимальным количеством, необходимым для эффективной работы по развитию навыков и умений аудирования. Все упражнения, представленные в разработке, имеют коммуникативно-направленный характер, с помощью которых тренируются и совершенствуются навыки и умения аудирования и говорения. Новый лексический материал каждого раздела вводится в диалоге или с помощью аудиотекста, либо диалога в аудиозаписи. Описанная разработка отличается по характеру и способу подачи учебного материала от традиционных учебных пособий по ИЯ на неязыковых факультетах вузов, что способствует развитию мотивации к изучению ИЯ.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в нескольких группах слабо обученных студентов. Некоторые группы изучали предложенный материал традиционным способом (при ориентировке преподавателя на «среднего» студента, не учитывая личностных предпочтений), другие работали по ИОТ. При изучении одного и того же учебного материала работа с использованием индивидуальных образовательных траекторий дала лучшие результаты, чем при ином подходе, что выразилось в более высоких отметках по итогам контрольных мероприятий, повышении уровня мотивации к изучению ИЯ. Становится очевидным, что работа по одной из выбранных траекторий дает возможность более тщательно усвоить и «прирастить» учебный материал, т.е. превратить его в личностный опыт, следуя при этом своим путем в собственном индивидуально выбранном ритме, режиме и темпе и создать прочную базу в иноязычной коммуникативной компетенции для последующего развития профессиональной компетенции. Этот подход дал слабо обученным студентам возможность самореализоваться, повысить самооценку, поверить в свои силы, что, несомненно, повысило мотивацию к изучению ИЯ. Также описанная организация работы имеет много положительных сторон и для преподавателя, т.к. обеспечивает занятость всех студентов, что положительно сказывается на поддержании дисциплины; создает возможность для поддержки и разностороннего упорядоченного контроля всех студентов; предоставляет возможность преподавателю изучить психологический портрет своих студентов; способствует улучшению успеваемости группы.

Библиографический список

1. ***Анохина Г.М.*** Личности о адаптированная система обучения // Педагогика. - 2003. - № 7. - С. 66-71.

2. ***Беспалько В.Т.J.*** Элементы теории управления процессом обучения. - М.: Знание, 1970. — 143 с.

Ъ. Дубровина И.В. Психология. - М.: Академия,2003.-460 с.

4. ***Пассов Е.И.*** Основы методики обучения иностранным языкам. - М.: Русский язык, 1977. -214 с.

5. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения.-М.: Издательство Московского университета, 2003-504 с.

Ю.А. Кайль

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТА К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЗНАНИЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Преамбула. В статье рассматривается модель подготовки студентов неязыкового вуза к использованию знаний иностранного языка в будущей профессиональной деятельности, рассматривается ее структура и составляющие.

Качество и эффективность подготовки студентов непосредственно зависят от степени разработанности и рационального применения методов исследования.

В настоящее время все чаще применяется метод моделирования. Моделирование может использоваться в целях исследования процессов и явлений окружающей действительности, оно позволяет глубже понять взаимоотношения внутри предмета изучения. Моделированию как методу научного познания посвящены работы философов и педагогов.

В.В. Краевский характеризует моделирование как познавательную рефлексию, основанную на понятиях, принципах и закономерностях [3].

Исследователями отмечается, что модель выступает как промежуточное звено, с помощью которого опосредуется практическое или теоретическое освоение объекта [4; 6]. В.А. Штоф под моделью понимает мысленно или практически созданную структуру, воспроизводящую ту или иную часть действительности в упрощенной (идеализированной или схематизированной) наглядной фюрме [8; 9], Н.Г. Салмина выделяет две характеристики модели: 1) модель является заместителем изучаемого объекта; 2) модель и изучаемый объект находятся в состояниях соответствия: модель нетождественна оригиналу, она только отображает изучаемый объект [5].

В своем исследовании мы используем определение, согласно которому модель есть копия реального объекта, отображающая и воспроизводящая в более простом, уменьшенном виде структуру, существенные свойства, взаимосвязи и отношения исследуемого объекта, непосредственное изучение которого связано с трудностями.

Разработанная нами модель имеет цель повысить эффективность подготовки студентов к использованию знаний ИЯ в будущей профессиональной деятельности. В ее основу положены.

1. Цели, предусмотренные учебной программой по иностранному языку для неязыковых вузов.

2. Теоретическое раскрытие сущности и структуры подготовки студентов к использованию знаний ИЯ в будущей профессиональной деятельности на основе анализа литературы.

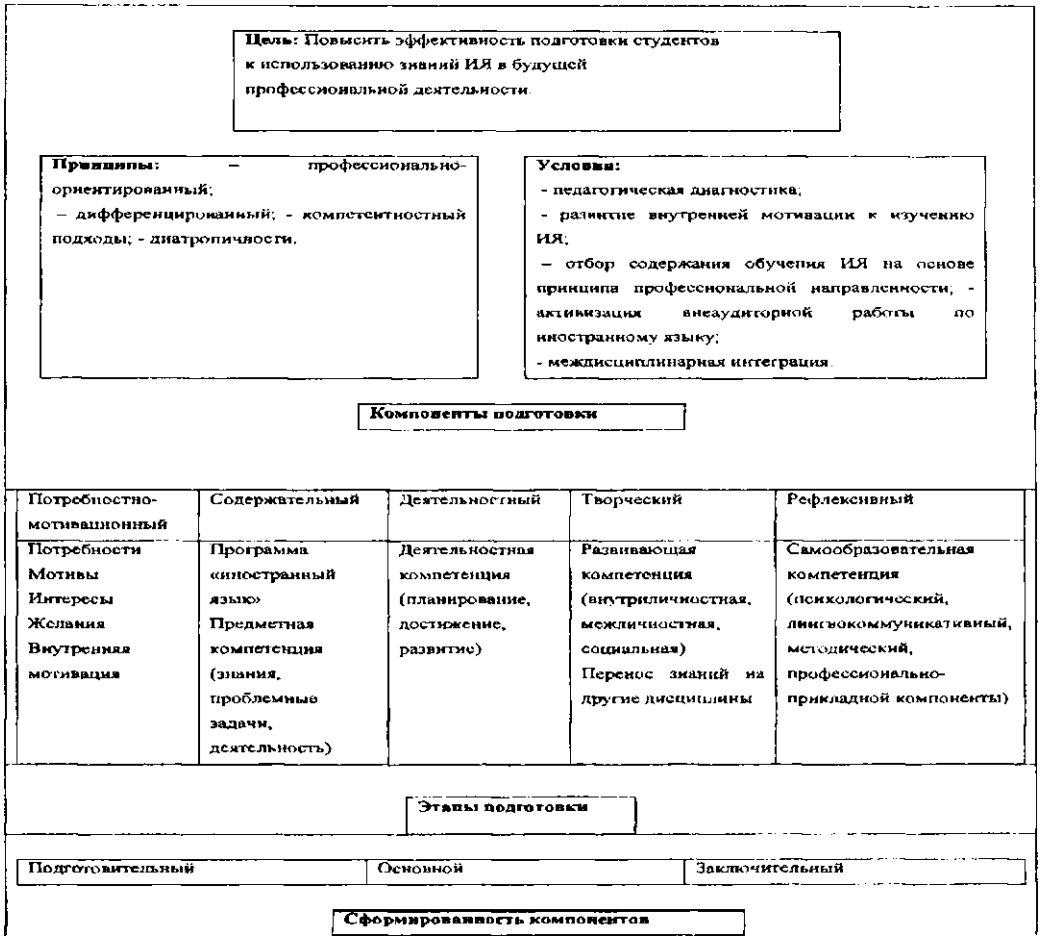
3. Выявленные в процессе создания модели критерии и уровни подготовки студентов к ис-

©Ю.А. Кайль, 2008

пользованию знаний ИЯ в будущей профессиональной деятельности.

4. Данные констатирующего эксперимента.

Модель состоит из взаимосвязанных блоков (рис. 1).



Уровни подготовки студента к использованию знаний ИЯ в будущей профессиональной деятельности

Продвинутый Высокий

Результат: повышение уровня подготовки студентов к использованию знаний ИЯ в будущей профессиональной деятельности

В качестве основных принципов модели выступают: профессионально-ориентированный, дифференцированный, компетентностный подходы и принцип диатропичности (разнообразия). Принцип диатропичности вытекает из положения о том, что в ходе реализации педагогического взаимодействия преподавателя и студентов проявляются разнообразные и разнохарактерные ситуации, система знаний, умения и навыки. Этот принцип означает, что с увеличением совокупности агрономических знаний, развитием умений и навыков студентов должна увеличиться сумма современных профессиональных знаний. Причем содержание иностранного языка дина-

мично меняется вследствие притока новых информационных агрономических знаний, которые нужно систематизировать, выявив в них типичные, отсеяв случайное и несущественное.

Активизация международных контактов в современном информационном обществе актуализирует задачу овладения будущими специалистами иностранным языком и как средством международного общения, и как средством приобщения к мировым достижениям человечества. Наиболее действенным решением при обучении иностранному языку, которое способствует достижению поставленных задач, являются дифференцированный и профессионально-ориентированный подходы. Их применение вызывает интерес у студентов к изучению иностранного языка, развивает их способности, необходимые навыки и умения, активизирует речевую и мыслительную деятельность.

Проблемам дифференцированного подхода в российской педагогике XX века уделялось значительное внимание. Дифференцированный подход рассматривался учеными как такой подход к процессу обучения, в ходе которого предполагается дифференциация в различных видах и формах (И.М. Осмоловская); фактор и принцип организации и изучения формирования профессионально-коммуникативной направленности личности студента (М.А. Курлина); принцип обучения, при котором учитываются различия между группами людей по их социальной, возрастной, образовательной, профессиональной направленности (И.Я. Якиманская) и др. [1].

С психолого-педагогической точки зрения дифференциация тесно связана с индивидуализацией обучения, основанной на создании оптимальных условий для выявления задатков, интересов и способностей каждого студента. С социальной точки зрения дифференциация формирует творческий, интеллектуальный, профессиональный потенциал общества в целях рационального использования возможностей каждого индивида в его взаимоотношениях с социумом. С дидактической точки зрения дифференциация - это создание методической системы дифференцированного обучения студентов на принципиально новой мотивационной основе.

Дифференцированный подход понимается нами как дидактический принцип организации преподавателем учебного процесса, при котором студенты имеют возможность овладевать учебным материалом на разных уровнях, в зависимости от их способностей и индивидуальных особенностей. Осуществление дифференцированного подхода вырабатывает у студентов познавательные способности, развивает студента как личность, повышает его учебную активность, сознательность и ответственность в учебном процессе.

На основании анализа психолого-педагогической литературы можно сделать вывод о том, что реализация дифференцированного подхода в вузе предполагает дифференциацию целей и содержания обучения, содержания учебного материала, разграничение студентов с учетом их базовых знаний, способностей и индивидуальных особенностей.

Большое значение при обучении иностранному языку в неязыковых вузах приобретает профессионально ориентированное обучение языку. Оно изменяет отношение к познавательной деятельности. Средством мотивации овладения иностранным языком при такой организации обучения выступают профессиональные интересы студента как будущего специалиста в конкретной сфере деятельности, обусловленной его специальностью. При профессионально ориентированном обучении иностранному языку стремление приобрести профессию становится мотивом познавательной деятельности.

Профессионально-ориентированное обучение осуществляется при включении студентов в моделируемые ситуации реального профессионального общения на иностранном языке. При этом основным методом является профессионально направленное обучение иностранному языку, с ориентацией, прежде всего, на сформированность у будущих специалистов умений межкультурного общения. Важная роль отводится содержанию профессионально направленного обучения языку.

Учитывая специфику профессионального иноязычного общения нужно отметить, что содержание профессио нал ьно-ориенгарованного обучения иностранному языку должно включать в себя следующие компоненты: конкретные сферы, ситуации и темы общения, тексты, языковые и страноведческие знания, иноязычные навыки и умения речевого общения. Для успешной профессиональной коммуникации необходимо наличие у обучающихся определенных коммуникативных и интеллектуальных умений, которые

обеспечат успешный результат общения.

Указанные компоненты должны соответствовать современным общедидактическим и методическим принципам обучения иностранный языкам в высшей неязыковой школе. Реализация принципов коммуникативной и профессиональной направленности предполагает, что вся система характеристик, включенных в содержание обучения иностранному языку в неязыковом вузе, представляет собой целенаправленно отобранные компоненты, призванные обеспечить целостное функционирование общения на иностранном языке в профессиональной, повседневно-бытовой, культурологической и общественно-политической сферах деятельности специалистов. Учет же принципа гуманизации означает подход к достижению целей овладения общением как к интегрированному процессу: учить, образовывая, воспитывая и развивая [7].

Преподавание в высшей школе призвано обеспечить не только воспроизводство компетентности будущего специалиста, но и прогресс знаний. Поэтому необходимо, чтобы передача знаний не ограничивалась передачей информации.

Компетентность в языковом образовании нередко ассоциируется с понятием «коммуникативная компетенция», что лишь частично раскрывает его сущность. В наиболее общем понимании «компетентность» означает соответствие предъявляемым требованиям, установленным критериям и стандартам в соответствующих областях деятельности и при решении определенного типа задач, обладание необходимыми активными знаниями, способностью уверенно добиваться результатов и владеть ситуацией (от латинского слова compete - подходить, соответствовать, добиваться).

Компетенции нередко используются для характеристики потенциальных возможностей специалиста получить работу на рынке труда. Для этого нужно обладать, по крайней мере, «ключевыми компетенциями». В современном мире они включают «грамотный» уровень владения языком (literacy), компьютерную грамотность (information technology skills), владение способами решения проблем (problem-solving skills), гибкое инновационное мышление (flexibility and adaptability to innovations), склонность и способность к непрерывному образованию (life-long learning). Ключевые компетенции показывают, что языковое образование может соответствовать жизненным требованиям, если узко понимаемая коммуникативная компетенция (как готовность общаться в аудитории) будет дополнена подготовкой к реальному жизненному и профессиональному общению.

В компетенциях учащихся можно выделить базовый и продвинутый уровни. Базовые и продвинутые компетенции обнаруживаются в овладении иностранным языком как предметом вузовской программы. На базовом уровне предполагается овладение языком как средством общения. Продвинутый уровень означает, что владение языком начинает обслуживать продуктивную деятельность и позволяет решать практическую задачу, например, найти необходимую информацию на иностранном языке для доклада, написания реферата или курсовой работы. Продвинутый уровень компетенции в иностранном языке носит междисциплинарный характер и оценивается по достигаемому результату, а не только правильности грамматических конструкций.

Компетентностный подход в обучении иностранным языкам лишь частично соответствует содержанию коммуникативной компетенции. Компетентность есть комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром с помощью соответствующих компетенций. Компетентностный подход открывает возможности для более качественной подготовки студентов к реальной жизни и к использованию знаний иностранного языка в будущей профессиональной деятельности, включая знание предмета, осуществление продуктивной деятельности и актуализацию своих личностных ресурсов.

Предметная компетенция в овладении иностранным языком объединяет языковые знания, владение способами речевого поведения в коммуникативных ситуациях и способность применять знания в реальной профессиональной деятельности. Предметная компетенция в овладении иностранным языком в целом соответствует коммуникативной компетенции, включающей лингвистический, дискурсивный и деятельностный компоненты.

Предметная компетенция является лишь частью общей компетентности учащихся, формируемой в процессе обучения. Ее важными составляющими являются деятельностная компетенция, заключающаяся в готовности студентов к успешной профессиональной деятельности в реальных

жизненных условиях, и развивающая компетенция, то есть способность к непрерывному личностному росту.

В современных условиях стремительного развития науки, быстрого обновления информации невозможно научить человека на всю жизнь, важно развить в нем интерес к накоплению знаний, к непрерывному самообразованию. Задача современного вуза - сформировать личность студента - будущего специалиста, способного к саморегуляции именно в сфере непрерывного образования.

Учитывая актуальность подготовки специалистов со знанием иностранного языка для российского сельского хозяйства, представляется правомерным говорить о формировании у студентов так называемой самообразовательной компетенции как способности поддерживать и повышать в процессе самообразования уровень владения иностранным языком [2].

Самообразовательная компетенция предполагает наличие устойчивой мотивации, соответствующих личностных качеств, прежде всего волевых; умения самостоятельного планирования, самоорганизации и поиска решения проблемы, самоконтроля; наличие специальных предметных действий, таких, как усвоение языковых знаний, языковые лексико-грамматические операции, действия текстообразования и понимания, когнитивные действия на основе страноведческой и общекультурной информации. Однако структура была бы неполной без учета применения результатов самообразования в профессиональной деятельности. В нашем опыте - это поиск информации, чтение спецлитературы, инструкций, ведение деловой переписки и др.

Достижение цели, поставленной в модели, возможно при соблюдении следующих педагогических условий: педагогическая диагностика, развитие внутренней мотивации студентов к изучению иностранного языка, отбор содержания обучения иностранного языка на основе принципа профессиональной направленности, активизация внеаудиторной работы по иностранному языку, междисциплинарная интеграция.

В модели выделены следующие взаимосвязанные компоненты (потребностно-мотивационный, содержательный, деятельностный, творческий и рефлексивный).

Основным показателем уровня подготовки студентов является степень сформированности составляющих ее структурных компонентов. Можно предположить, что чем выше уровень развития отдельных компонентов, тем выше уровень развития структуры в целом. Исходя из этого, необходимо сделать заключение о том, что на высоком уровне подготовки все компоненты будут в относительно равной степени сформированы и взаимосвязаны, а низкий уровень будет представлен слабым развитием компонентов и их составляющих. На основании обозначенных положений нами были гипотетически выделены четыре уровня подготовки студентов к использованию знаний ИЯ в будущей профессиональной деятельности: низкий, базовый, продвинутый, высокий.

Библиографический список

1. ***Базарова Л. В.*** Организация педагогического взаимодействия преподавателя и студентов вуза на основе дифференцированного подхода: Автореф. дисс.... канд. пед. наук. - Барнаул, 2006. -25 с.
2. ***Гиниатуллин И. А.*** Самостоятельная работа по практическому курсу иностранного языка // Иностранные языки в школе, 1990. - № 1.
3. ***Краевский В. В.*** Методология педагогического исследования. Пособие для педагога исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. -165 с.
4. ***Новик И.*** Моделирование сложных систем. М.: Мысль, 1965.-334 с.
5. ***Сашина Н.Г.*** Виды и функции материализации в обучении. Изд-во Моск. ун-та, 1981. -136 с.
6. ***СичивицаО.М.*** Факторы научного прогресса. - Воронеж: Изд-во ВГУ, 1974. - 263 с,
7. ***Фоломкина С.К.*** За дальнейшее развитие методики обучения иностранным языкам в неязыковой школе // Иностранные языки в высшей школе.-М.:МПИ, 1989.-Вып21.-С. 3-7.
8. ***Штоф В.А.*** Моделирование и философия. М-Л.: Наука, 1966. -301 с.
9. ***Штоф В.А***. Роль моделей в познании. - Л.: Изд-во Ленинград, ун-та, 1963. -128 с.

А.С. Макаров,
Л.В. Панфилова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХИМИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Преамбула. В статье рассматривается использование проблемного метода обучения в развитии креативности студентов при изучении химии в педагогическом вузе. Показано, что большие возможности для развития креативных качеств дает изучение химических дисциплин. Проблемный метод был использован нами в учебном процессе в объеме 25-30% от общего учебного времени (лабораторные и практические работы, самостоятельная работа, подготовка рефератов и курсовых работ), В конце учебного года было проведено повторное тестирование, результаты которого показали, что применение проблемного метода повышает творческий потенциал личности более чем на 30%.

На современном этапе развития общества в условиях структурной перестройки и совершенствования содержания системы высшего педагогического образования в Российской Федерации возникает необходимость активного поиска новых резервов качественной подготовки специалистов, в том числе учителей, их профессиональной компетентности и личностной зрелости.

Важнейшими компонентами такой подготовки являются развитое творческое воображение и способность к его саморазвитию. Новые требования и цели реализуются в креативном подходе, осуществляемом в высшем профессиональном образовании.

Важное педагогическое требование к креативному образовательному процессу - непрерывность, преемственность и включение студентов в активную образовательную среду, в самостоятельное управление творческим процессом.

Креативный образовательный процесс предоставляет возможность каждому студенту на любом образовательном уровне не только развить исходный творческий потенциал", но и сформировать потребность в дальнейшем самопознании, творческом саморазвитии, сформировать объективную самооценку.

Большие возможности для развития креативных качеств дает изучение химических дисциплин. Специфика содержания учебного предмета химии определяется следующим:

1. Содержание учебного предмета целостно. Базисной основой курса являются взаимосвязанные между собой системы химических понятий о веществе, химической реакции и химической технологии (В.Н, Верховский, А.Д. Смирнов, С.Г. - Шаповаленко, Ю.В. Ходаков, Н.Е. Кузнецова, Е.Е. Минченков и др.).

2. Огромное значение в содержании учебного курса химии принадлежит химическим законам и закономерностям. Их усвоение «приводит в движение» формируемые понятия, объединяет последние в системы и обеспечивает их действенность.

3. Основным предметом химии является изменяющееся вещество.

Признаки химических явлений воспринимаются органами чувств познающего.

4. Система средств наглядности, применяемая в обучении химии, объединяет широкий их комплекс от натуральных объектов — до абстрактных плоскостных символико-графических моделей.

5. Педагогически полифункциональному химическому эксперименту принадлежит ведущее место в системе средств химической наглядности, который является основой развития у обучаемых практических навыков по работе с веществами и материалами, содействует развитию перцептивной сферы личности (глазомера, цветоощущения, тепловых ощущений), зрительной памяти, наблюдательности.

Сфера прикладных химических знаний реали-

©А.С. Макаров, Л.В. Панфилова, 2008

зует связи науки с жизнью, выявляет роль научного знания в жизни отдельного человека и общества в целом.

Резкое сокращение количества учебных часов при практически полном сохранении подлежащих изучению объемов знаний и умений, наблюдающееся повсеместно обеднение химического эксперимента, и другие причины приводят к тому, что интерес к изучению химии со стороны школьников очень невысок, а студенты-первокурсники испытывают определенные затруднения при изучении вузовских курсов химии.

Для изучения уровня креативности студентов I курсов естественно-географического факультета СГПУ мы применили проективные тесты на выявление креативности, которые позволяли диагностировать оригинальность и продуктивность личности.

Для исследования были выбраны вербальные и невербальные типы тестовых методик, определяющих креативные характеристики личности:

а) батарея тестов Е. Торренса: «Круги», «Необычное использование предметов», «Что было бы, если...», «Дорисуй рисунок», «Ассоциация и аргументация», «Спрятанная форма» и др.;

б) тесты Дж. Гилфорда на выявление категории дивергентного иконвергентного мышления: «Отдаленные ассоциации»,

«Новое использование объектов», «Головоломка со спичками», «Продуцирование идей: возможные способы применения обычных вещей».

Данные тесты позволяли следить за динамикой проявления креативности, а не только за конечным результатом продуктивного обучения.

Как показали результаты из выборки 75 человек только 25% имеют задатки творческой активности, остальные способны лишь к репродуктивной деятельности.

В соответствии с задачей разработки программы по развитию у студентов креативности, были определены два основных направления:

1. Создание с помощью методов активного обучения условий для развития креативности у студентов.

2. Создание поддерживающей среды для закрепления положительных результатов, полученных в ходе активных занятий.

Для развития креативности у студентов нами был использован проблемный метод обучения при изучении дисциплины «Неорганическая химия» на 1-ом курсе.

Как уже отмечалось в процессе обучения химии эксперимент выполняет ряд важнейших функций: эвристическую, корректирующую обобщающую и исследовательскую. Перечисленные функции химического эксперимента в яркой и убедительной форме проявляются при выполнении лабораторных работ проблемного характера. Именно проблемный эксперимент дает возможность не только устанавливать новые факты, но также исправлять ошибки в знаниях студентов, уточнять и корректироват ь понимание отдельных вопросов курса химии.

Принципиальное отличие экспериментальных работ проблемного характера от обычных лабораторных работ заключается в том, что проблемные опыты проводятся не по заданной инструкции, а имеют творческий характер. Ведь хорошо известно, что выполнение лабораторных опытов по инструкции значительно снижает степень самостоятельности студентов и затрудняет учет их индивидуальных особенностей. Решение же доступных экспериментальных проблем побуждает к проявлению самостоятельности, развивает творческие способности.

Например, проведение проблемного лабораторного эксперимента по теме «Металлы VIIE группы». Студентам предлагается провести лабораторные опыты.

В учебном пособии приводится описание восстановления серебра из раствора соли серебра железом. Опираясь на ряд напряжений металлов, студенты составляют следующее уравнение реакции:

$$3AgN0_3 + Fe - Fe(N0_3)_3 + 3Ag$$

Перед студентами может быть поставлен следующий проблемный вопрос: может ли серебро и медь взаимодействовать с нитратом железа (III) серебра и меди? Известно, что серебро и медь в ряду напряжений находятся правее железа и поэтому не могут вытеснить его из раствора соли. Кроме того, известно, что серебро обладает малой химической активностью не окисляется кислородом, не взаимодействует с растворами соляной и серной кислот,

С целью выяснения отношения серебра к раствору нитрата железа (Ш) проводится лабораторный эксперимент, который противоречит предположениям о возможности протекания данной реакции. Создается проблемная ситуация, в основе которой - противоречие между экспериментом с неожиданными результатами и представлениями студентов об отношении металлов к растворам солей. Студентами предлагается выдвинуть гипотезу, объяснить результаты опыпга, и дать его теоретическое обоснование.

Далее студенты проводят лабораторные опыты, доказывающие, что другие малоактивные металлы, например медь, окисляется в растворах солей железа, содержащих ионы Fe. Таким образом, будет сформирован вывод: малоактивные металлы (медь, серебро) могут быть окислены в растворах солей железа (III), так как ионы Fe обладают достаточно высокой окислительной способностью.

Другим примером организации проблемного эксперимента может быть проведение опытов со щелочными и щелочноземельными металлами.

Постановка этих проблемных лабораторных опытов проводится при изучении темы «Металлы И-а группы». Школьная программа не предусматривает выполнение опытов, характеризующих свойства щелочных и щелочноземельных металлов. Отсутствие у студентов экспериментальных данных по этому вопросу приводит к ошибкам, связанным с неверным написанием уравнений реакций. Составляя подобные уравнения, студенты чаще всего опираются только на положение металлов в ряду напряжений и не учитывают возможности протекания других реакций, поэтому часто предлагают ошибочные уравнения вытеснения менее активных металлов. После теоретического обсуждения проводится опыт по взаимодействию кальция с растворами солей металлов. При этом наблюдается бурное протекание реакций с образованием газа и нерастворимых веществ с различной окраской. Наблюдения за внешним видом нерастворимых веществ приводят к выводу, что образуются гидроксиды железа, меди и никеля с характерной окраской. Кроме того, происходит и процесс образования малорастворимого гидроксида кальция белого цвета

Опыты опровергают мнение студентов о вытеснении кальцием менее активных металлов из растворов солей, и это противоречие между предположением и результатами эксперимента придает проблемный характер дальнейшему обсуждению вопроса. Убедившись в том, что реакция протекает без вытеснения менее активного металла, студенты должны осуществить поиск правильного объяснения опыта. Студенты формулируют гипотезу: очевидно, кальций, реагируя с водой, находящейся в растворе соли, образует щелочь, которая вступает в обменную реакцию с раствором соли, поэтому выпадает в осадок гидроксид.

Данная гипотеза вполне согласуется с результатами опыта. Действительно, в ходе опыта студенты не наблюдали вытеснения менее активного металла, а видели энергичное взаимодействие кальция с водой, выделение водорода, образование нерастворимых гидроксидов. Таким образом, опираясь на эксперимент и необходимые теоретические данные, студенты могут со ставить уравнения всех протекающих реакций и сделать общий вывод о преимущественном направлении реакций между очень активными металлами и растворами различных солей.

Таким образом, проблемные опыты можно успешно использовать на лабораторных занятиях по неорганической химии с целью активизации мыслительной деятельности студентов, которая, как правило, проявляется при постановке таких заданий, где требуется не простое воспроизведение знаний и умений, а их творческое применение.

Использование проблемного метода возможно ив самостоятельной деятельности студентов.

Собственное здоровье и способы его сохранения интересуют многих студентов, что под тверждают результаты их анкетирования. При этом не многие студенты осознают, что хорошая база теоретических химических знаний действительно дает возможность вникнуть в самую глубину проблемы, выявить первопричину нарушения здоровья, объяснить влияние данного фактора на организм человека и в итоге найти выход из сложившейся ситуации, а также разработать меры профилактики.

Однако совершенно недостаточно насытить химический материал информацией, которая заинтересует студентов.

Целесообразно в процесс обучения, чтобы студенты в рамках курсовых и дипломных работ смогли сами исследовать проблему и выработать

рекомендации, т. е. реализовать проблемный метод

Для написания курсовых работ и рефератрв были выбраны следующие проблемы:

- экологические проблемы;
  организация рационального питания;
  вопросы медицины и т.д.

Для исследования выбирается один из них и конкретизируется:

загрязнение воды, воздуха, потепление климата и др.;

состав продуктов питания, компоненты пищи, негативно влияющие на состояние здоровья, и др.;

- употребление и действие лекарств, побочные эффекты при их приеме.

На защите курсовых работ, которая проводится в форме дискуссии, конференции, выступают студенты, и проводится обсуждения их выступлений, выявляются лучший способ решения предложенной проблемы.

Например, исследование путей уменьшения содержания углекислого газа в атмосфере в рамках проблемы «Атмосферные изменения, их влияние на состояние здоровья» можно провести при изучении темы «р-Элементы IV группы. Свойства С и Si и их соединений».

Студентам даются для подготовки рефераты, связанные с причинами увеличения содержания диоксида углерода в атмосфере и последствиями этого процесса. Опираясь на знания, полученные при изучении состава воздуха, предлагается проанализировать количественное соотношение газов в атмосфере: определить факторы, влияющие на содержание воды и диоксида углерода в атмосфере; проследить тенденции изменения этих величин; предположить, почему содержание углекислого газа по сравнению с предыдущим веком увеличилось на 15%, в то время как содержание водяного пара практически не изменилось. Совместно с преподавателем студенты выявляют направления деятельности человека, которые приводят к изменению концентрации газов в атмосфере. Если в атмосферу попадает больше углекислого газа, чем его поглощается в результате природных процессов, его концентрация существенно возрастает, что может привести к усилению поглощения ИК-излучения атмосферой и возрастанию температуры на Земле. Климатические изменения повлекут за собой увеличение риска заболеваний раковыми болезнями.

Студенты самостоятельно знакомятся с научной и популярной литературой по данной проблеме, ищут обоснования различных подходов с точки зрения химии и этологии. На заключительном занятии по теме приводятся варианты решения проблемы, проводятся демонстрационные опыты. Выбор эксперимента и разработку методики его проведения осуществляют сами студенты.

Таким образом, выдвигая и доказывая свои идеи, студенты в достаточной степени овладевают химическим материалом, приобретают способность применять знания, полученные при изучении одной темы, в конкретных ситуациях, возникающих при рассмотрении другой, а также умение обсуждать вопросы, вести грамотную, обоснованную дискуссию. Когда каждый сравнивает свой путь решения проблемы с другими возможными, у них развивается способность анализировать. Необходимость привлечения дополнительной информации способствует расширению кругозора, ненавязчиво заставляет их заинтересоваться не только проблемой, поставленной преподавателем, но и другими смежными вопросами.

Проблемный метод был использован нами в учебном процессе в объеме 25-30% от общего учебного времени (лабораторные и практические работы, самостоятельная работа, подготовка рефератов и курсовых работ).

В конце учебного года было проведено повторное тестирование по названным выше тестам. Результаты тестирования показали, что применение проблемного метода повышает творческий потенциал личности более чем на 30%.

В.А. Челнокова

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Преамбула, ***В статье обосновывается актуальность решения проблемы развития информационной культуры студентов; анализируется философское, социологическое, психологическое и педагогическое основание понятия «информационная культура»; предлагаются пути решения проблемы эффективного развития информационной культуры студентов в образовательном и воспитательном процессе в вузе.***

Актуализация обращения к исследуемой проблеме характеризуется технологическим развитием общества в 50-60-х годах XX века, что привело к ускорению процессов обмена информацией, которая становится одним из важных современных ресурсов, играющим существенную роль в обеспечении и развитии экономических, социальных и других институтов общества. В связи с тем, в научной литературе появляются такие понятия как информационное общество, информатизация, информационное образование и информационная культура. В центре внимания государственной политики всех стран мирового сообщества и многих международных организаций находятся вопросы развития информационной культуры общества, как необходимого условия его устойчивого и безопасного развития в принципиально новой высокоавтоматизированной среде. Вопросы развития информационной культуры общества в последние годы все чаще находят свое отражение в докладах, программных документах и рекомендациях ЮНЕСКО, посвященных перспективам направления развития образования для XXI века. Следовательно, необходимо обратить особое внимание на подготовку специалистов различного уровня, готовых к деятельности в информационном обществе, обладающих достаточно высоким уровнем информационной культуры.

Несмотря на возросший в последнее время интерес к исследованиям проблем информатизации научно-исследовательской и образовательной деятельностям, количество работ по проблемам информационной культуры недостаточно велико. Причиной этого, на наш взгляд, является недостаточное осознание и теоретическая неразработанность самой сути понятия «информационной культуры» будущего специалиста, которое базируется на двух весьма сложных понятиях: «информация» и «культура».

Понятие «информационная культура» было введено в мировую практику профессором Московского историко-архивного института Г.Г. Воробьевым в его книге «Твоя информационная культура». Обращение к проблематике «информационной культуры» обозначилось в 70-80 годы XX века, причем в различных научных областях: философии, культурологии, информатике, психологии и педагогике. Дальнейшее развитие представлений об информационной культуре характеризуется увеличением количества подходов к изучению этого понятия.

С философской точки зрения информационная культура выступает как важнейший компонент духовной культуры общества в целом, различных социальных групп, отдельной личности. Философско-мировоззренческий подход появился в работах А.П. Суханова и в дальнейшем был развит такими учеными, как Э.П. Семенюк, А.Д-. Урсул, Ю.А. Шрейдер, Н.И. Юзвишин.

В социологии значение информационной культуры заключается в формировании у личности социально необходимого уровня информированности, выступающего обязательным условием ее социализации и выполнения многообразных функций в обществе. Необходимость формирования информационной культуры общества и отдельной личности - это важная социальная проблема. Без создания особой социокультурной среды, в которой осознаются законы и методы информатизации, постоянно используются новые информационные технологии, не-

© . . оова, 2008

возможен реальный переход на новую ступень развития. Культурологический подход в научной разработке данного явления становится доминирующим и находит свое отражение в работах А.И. Арнсшьдова, Н.П. Вашекина, HJ4. Гендиной, А.А. Гречихиной, Н.Б. Зиновьевой и других.

В психологии информационная культура заключается в выработке оптимальной реакции на поступающую информацию и адекватного поведения личности, в формировании умения действовать в условиях избыточной информации и ее дефицита, оценивать качественную сторону информации, отбирать из массы сведений достоверные, соотносить с уже имеющейся информацией, критически переосмысливать, свертывать и развертывать, вырабатывать навыки психогигиены восприятия информации, рациональные привычки, свойства личности для защиты от информационного шума. Эти и другие проблемы информационной культуры в области образования, нашли отражение в работах А.П. Ершова, К.К. Калин, Н.В. Макаровой, В.М. Монахова, И.В. Роберт, В.А. Терехина и многих других.

«Информационная культура» является сложным и неоднозначным понятием. Оно включает в себя обозначенные выше понятия «информация» и «культура». Поэтому можно выделить два подхода к определению информационной культуры: «информациологический» и «культурологи-чес кий».

В рамках первого подхода информационная культура представлена как совокупность знаний, умений отбора, переработки и поиска информации, то есть действия, направленные на удовлетворение информационных потребностей (Ю.С. - Зубов, А.П. Ершов, Н.В. Макарова, В.М. Монахов и др.).

Культурологический подход позволяет более широко рассмотреть содержание этого понятия. Информационную культуру представляют и как способ жизнедеятельности в информационном обществе, и как способ гармонизации внутреннего мира, и как компоненту общей культуры. Культурологический подход в научной разработке данного явления стал доминирующим и находит свое отражение в работах Н.И. Гендиной, А. А. Гречихиной, Н.Б. Зиновьевой и других.

Культурологический подход обеспечивает связь культуры, ее ценностей с личностью и творческой деятельностью студентов. Культурологический подход раскрывает культурную обусловленность информационной культуры.

Анализируя различные подходы к изучению информационной кулыуры, мы пришли к выводу, что информационная культура включает: умения работы с информацией, наличие определенных информационных потребностей, знания средств информационных и компьютерных технологий, умения эффективно применять их для решения познавательных и практических задач.

К.К. Калин также характеризует информационную культуру общества как «… его способность формировать и использовать информационные ресурсы, современные средства информатики и информационные технологии в интересах обеспечения своих жизнедеятельности и развития» [2, с. 4].

Определения такого типа даны с точки зрения всего общества и рассматривают информационную культуру как социальное явление. Личность является объектом данного процесса. Информационная культура общества находится в прямой связи с культурой людей, живущих в этом обществе. Акцентируем внимание на информационной культуре личности.

Другие исследователи понимают под информационной культурой умение целенаправленно работать с информацией, использовать ее, обрабатывать, хранить и передавать.

Студенты должны научиться не просто самостоятельно осваивать и накапливать информацию, но и иметь определенный уровень культуры работы с информацией, в применении информационных технологий.

К данному подходу близки А.П. Ершов, В.М. - Монахов, которые выделяют в информационной культуре следующие компоненты: умения грамотной постановки задач; элементарные знания о математическом моделировании; знания алгоритмических структур; элементарные умения программирования; умения грамотно интерпретировать результаты решенных задач; использовать возможности ЭВМ при решении прикладных задач.

Анализ определений «информационной культуры» позволяет объединить их по следующим основным направлениям:

- информационная культура как комплекс знаний и практических умений в области информационных технологий;
- информационная культура как специфический набор личностных качеств: информационно-

го поведения, информационного мышления, информационного мировоззрения и т. д.;

- информационная культура как составная часть общечеловеческой культуры. --

Мы рассматриваем информационную культуру как сложную целостную систему взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов: когнитивно-операционного, мотивационно-ценностного и деятельностно-праксиологического компонентов.

Решение проблемы развития информационной культуры студентов предполагает выбор стратегии, основой которой может выступать один или синтез нескольких подходов к исследованию. Развитие информационной культуры - это непрерывный процесс, который начинается и продолжается вне стен вуза.

Нами спроектирована модель развития информационной культуры студентов, которая включает следующие компоненты: целевой, функциональный, организационный, результативный. Целевой компонент представлен целями и решаемыми задачами. Выявление сущности и структуры информационной культуры позволили нам представить ее как сложную систему взаимосвязанных компонентов (когнитивно-операционного, мотивационно-ценностного, деятельностно-праксеологического). Содержание выделенных компонентов информационной культуры раскрывается в ее функциях, которые мы объединили в функциональном блоке модели. Активные методы, средства и формы обучения, комплекс педагогических условий, обеспечивающий эффективность функционирования модели, составляют основу организационного компонента модели. Результативный компонент модели представлен критериями информационной культуры (высокая информационная грамотность, наличие системы операционных умений; наличие потребности саморазвития и самосовершенствования; умение использовать источники информации), выделенными уровнями информационной культуры (низким, средним, высоким), показателями, характеризующими уровень информационной культуры, а также методами их диагностики.

Модель развития информационной культуры опирается на комплекс педагогических условий, которые выступали при этом необходимым компонентом процесса профессиональной подготовки студентов и учитывались при построении образовательно-воспитательного процесса вуза.

Первое педагогическое условие - научно-методическое обеспечение учебного процесса в вузе направленного на развитие информационной культуры студентов, основанное на информационных технологиях - направлено на информатизацию различных сфер профессиональной деятельности студентов, на использование воспитательного потенциала компьютерных технологий в развитии интеллектуальной сферы личности, на повышение уровня информированности индивида, соответствующего уровню развития общества, на организацию студенческого общения на основе общности интересов в сфере компьютерных технологий, на формирование системы ценностных ориентаций, проявляющейся в отборе циркулирующей информации, ее оценке и критическом осмыслении, на использование компьютерных технологий в социально-культурной деятельности.

Второе условие - интеграция различных видов информационной деятельности в процессе участия студентов в общественной деятельности - направлено на формирование информационного мировоззрения, эффективной информационной деятельности, умения принимать решения и прогнозировать их последствия в интересах общества, что позволяет развивать навыки анализа и самоанализа студентов, саморегуляции, способствует личностному росту будущих специалистов технического профиля.

Третьим условием является мониторинг процесса развития информационной культуры студентов технических вузов, что позволило определить уровни информационной культуры студентов при помощи диагностической программы исследуемого процесса, включающей в себя определение объекта и предмета, выявление критериев и показателей формирования информационной культуры студентов технических вузов.

На основе разработанной модели развития информационной культуры студентов и условий ее эффективного функционирования обеспечивается эффективность изучаемого процесса.

Библиографический список

1. ***Гендина Н.И.*** Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях: Учеб.-метод. пособие /Гендина Н.И., Колкова Н.И., Скипор И.Л., СтародубоваГ.А. - М.: Школьная б-ка, 2003. - 296 с.

2. ***Копии К. К.*** Информационная глобализа-

ятельности.

Однако, при всей актуальности информационной подготовки будущих природопользователей, рабочие программы вышеназванных курсов не отвечают в практической составляющей возросшему уровню требований к экологам на практике. Инженеры-экологи призваны решать практические задачи, связанные с утилизацией, захоронением или превращением отходов в полезные компоненты, а также создавать такие условия и новые технологии, которые помогут избежать появления опасных и вредных веществ. И чем быстрее развивается производство, тем больше требуется квалифицированных специалистов, обладающих современными знаниями и способных использовать для работы современные технологии.

Указанная проблема решается в Волжском государственном инженерно-педагогическом университете следующим образом: информационная подготовка будущих экологов-природопользователей расширена в рамках курса «Информационные основы природопользования и охраны окружающей среды»,

Для студентов вышеназванной специальности нами было разработано содержание и дидактическое обеспечение формирования информационной культуры студентов - будущих природопользователей. На наш взгляд, содержание информационной культуры специалиста, включает в себя следующие компоненты, отражающие структуру развития личности на различных уровнях ее становления.

Мировоззренческий компонент. На этом уровне важно сформировать информационное мировоззрение, которое позволит осознать сущность происходящих информационных явл ении и процессов, познать законы и закономерности распространения информации в обществе, ее влияния на человека, теоретически осмыслить роль информации в контексте образования и культуры.

Психологический компонент. На этом уровне необходимо сформировать информационный стиль мышления специалиста. Информационный стиль мышления предполагает выработку оптимальной реакции на поступающую информацию, формирование умения действовать в условиях избыточной информации, овладение методами аналитико-синтетической обработки информации. Формируя информационный стиль мышления, важно научить специалиста оценивать качественную сторону информации, отбирать из массы сведений достоверные, соотносить с уже имеющимися знаниями, критически переосмысливать, свертывать и развертывать, достраивать недостающие звенья, правильно интерпретировать и использовать полученную информацию для принятия различного рода решений.

Социальный компонент. На этом уровне формируется информационный тезаурус будущего специалиста. Тезаурус представляет собой социально необходимый уровень информированности, который служит обязательным условием социализации личности и выполнения многообразных функций в обществе. Тезаурус, формируемый в процессе развития информационной культуры - это активно действующая система информационных понятий, которая обеспечивает общую и специальную ориентировку личности в окружающей инфосреде. Здесь первостепенное значение приобретают количественные и качественные характеристики знания специалиста, обеспечивающего комфортность существования личности в современных условиях «информационного взрыва», уровни знания, стадии развития, возможности управления этим процессом.

Технологический компонент. На этом уровне формируемая на базе информационных потребностей и установок система умений и развитых на их основе способностей составляет технологический компонент информационной культуры, который реализуется в информационной деятельности, Процесс информационной деятельности подразделяется на следующие этапы:

- постановка цели;
- формирование предметной области интересов;
- осознание потребности в информации и формулировка запроса;
- поиск информации в документных и недокументных информационных источниках;
- анализ и синтез информации, соотнесение с объемом накопленного знания и социальным опытом индивида;
- оценка, критическое и творческое переосмысление информации;
- практическое использование конечного результата деятельности,

Главным условием формирования всех компонентов информационной культуры студентов будущих природопользователей является созда-

ние условий, соответствующих современным особенностям и требованиям к профессиональной деятельности эколога-природопользователя. С этой целью нами разработана модель методической системы обучения дисциплинам информационного цикла по формированию профессионально-ориентированных знаний по экологии, включающая цели, содержание, методы, формы и средства обучения. Педагогический смысл модели заключается в том, что она позволяет выделить актуальные и перспективные задачи формирования информационной культуры:

- формирование информационного мировоззрения;
- формирование информационного тезауруса;
- развитие информационного стиля мышления;
- овладение эффективными методами, формами и средствами работы с информацией;
- осознание студентами необходимости использования всего разнообразия информационных источников, что будет способствовать развитию высших социальных чувств и эстетического вкуса.

На основе построенной модели нами разработана методическая система, которая включает профессионально-ориентированный курс «Информационные основы природопользования и окружающей среды», содержащий лабораторный практикум, основанный на интеграции дисциплин информационного цикла и экологических дисциплин. Лабораторный практикум ставит своей целью:

- повысить уровень профессиональной информационной культуры студентов-природопользователей;
- научить студентов самостоятельному теоретическому осмыслению получаемых практических результатов;
- приобщить студентов к элементам исследовательской работы.

После выполнения каждой лабораторной работы практикума проводится тестирование для выявления уровня усвоения материала. Тем самым реализуется обратная связь в системе диагностирования и осуществляется мониторинг динамики информационной подготовки студентов будущих природопользователей. Заключительным этапом является компьютерная тестовая диагностика, позволяющая комплексно оценить уровень знания студента.

В ходе исследования для проведения качественной диагностики исходного уровня сформированности информационной культуры у студентов на этапе констатирующего элемента наряду с обобщенными критериями были использованы четыре группы функциональных показателей (информационная активность, информационный стиль мышления, готовность к информационному общению, информационная мировоззренческая активность) [2], отражающих сформированность отдельных уровней информационной культуры специалиста в соответствии с ее содержанием.

Информационная активность. Исследование осуществлялось на основе анализа посещаемости студентами библиотеки, изучения читательских формуляров, анкетирования и личных бесед. Как показал проведенный анализ, все опрошенные студенты имеют в своем распоряжении домашнюю библиотеку, в которой в основном представлена художественная литература (75-80 процентов) и частично научно-популярная (20-25 процентов). В незначительном количестве в личных библиотеках студентов представлена справочная литература и литература по избранной специальности (5-10 процентов) Из знаний и умений, характеризующих информационную культуру, большинство указывает только на знания и умения, необходимые для работы с компьютером, которого у более чем 60 процентов студентов нет в личном пользовании. На вопрос о значимости информационной культуры для будущей профессии почти все участники анкетирования дают положительный ответ. Это позволяет сделать вывод, что они верно оценивают значение информационной культуры для будущей профессиональной деятельности и осознают необходимость владения такой культурой.

Информационное общение. Это важная характеристика поведения личности в инфосреде. Увеличение объема потребляемой в обществе информации, повсеместное распространение информационных технологий привели к появлению информационных отношений. Для регулирования этих отношений необходимы знание норм компьютерного права и умение применять их на практике; представление об информационной безопасности и умение реализовать защиту информации от несанкционированного доступа, от опасных программных средств (компьютерных

вирусов); осознание результатов и возможных последствий своей информационной деятельности; ответственность за индивидуальное поведение в информационной среде. ~

Информационный стиль мышления. В качестве важного критериального показателя информационной культуры специалиста нами отобран информационный стиль мышления будущих экологов-природопользователей. В процессе диагностики информационного стиля мышления мы отобрали ряд упражнений и использовали их на этапе формирующего эксперимента для развития памяти и внимания у студентов с целью формирования информационного стиля мышления и распределения студентов по уровневым группам. Для этого использовались психологические тесты, определяющие индивидуальные особенности мышления, памяти и внимания.

Информационная мировоззренческая активность. Первичная реакция на значимость для личности какой-либо информации, ее интуитивная оценка, непосредственная сигнализация о степени удовлетворения потребностей личности, сопереживание в процессе информационного обмена - это не только отражение эмоционального уровня информационной культуры человека, но и побуждение к деятельности. Воспитать чувства - значит, воспитать у студента активный позитивно окрашенный эмоциональный поиск ценностных форм потребления информации. Уровень сформированности эмоциональной активности студентов мы определяли, используя методику анкетирования, беседы и педагогического наблюдения за эмоциональным состоянием студентов в процессе информационной деятельности.

Опыт использования информационных технологий в профессиональной деятельности используется выпускниками на практике. Профессиональная деятельность экологов, связанная с созданием, разработкой и совершенствованием искусственных экосистем, становится одной из наиболее востребованных в современных социально-экономических условиях; для нее характерна изменившаяся методология деятельности на основе современных информационных технологий.

Библиографический список

1. ***Романова К. А.*** Профессиональное экологическое образование: Монография. - Н. Новгород: ВГИПА, 2003.-342 с.

2. ***Нестерова Л.В.*** Формирование информационной культуры будущих инженеров лесного комплекса в процессе гуманитарной подготовки: Автореф. дис... канд. пед. наук. - Брянск, 2002. -22 с.

Е.А. Поляков

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО КОМПЛЕКСА ДЛЯ ПОДГОТОВКИ ЛИЧНОГО СОСТАВА ФЕДЕРАЛЬНОЙ ПРОТИВОПОЖАРНОЙ СЛУЖБЫ

Преамбула. Рассматриваются вопросы моделирования Информационного комплекса для подготовки специалистов по пожарной безопасности на основе базовой программы обучения. Намечены направления совершенствования подготовки специалистов по пожарной безопасности с помощью информационно-коммуникационных технологий и приведены результаты их применения при подготовке сотрудников Федеральной противопожарной службы.

Профессиональное обучение является заключительным этапом образовательной системы, поскольку именно оно дает возможность человеку найти работу, социально определиться, и в конечном итоге выполнять функцию, необходимую обществу. В условиях глобальной информатизации важнейшим фактором общественного развития и средством повышения результативно-

© . . Поов, 2008

сти всех сфер деятельности выступают современные информационные технологии, направленные на создание, сохранение, переработку и обеспечение эффективных способов представления информации потребителю, актуализирующих проблему подготовки профессиональных кадров, удовлетворяющих требованиям современного общества. Разработка этого направления обусловлена значительно возросшей потребностью в специалистах, способных к эффективной работе с различными видами информации. По данным опроса агентства «Левада-центр» 40% россиян относят профессию спасателя и пожарного к самым опасным, в тоже время к самым престижным относят профессию юриста -29%.[7] К ней, по основам юридической деятельности, можно отнести и профессию инспектора пожарной безопасности. Таким образом, специалисты по пожарной безопасности (начальник караула и инспектор) относятся в профессиональном плане к ключевым в представлении людей о сотрудниках МЧС.

Развивающиеся в Федеральной противопожарной службе (ФПС) информационные технологии все в большей степени базируются на использовании электронной вычислительной техники, автоматизированных и автоматических систем, новейших систем передачи информации и средств связи.[3] Переподготовка специалистов по пожарной безопасности в области современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) во многом определяет сегодня успешность информатизации пожарной охраны. В условиях технического прогресса, широкого применения новых инженерных технологий, внедрения новых видов веществ и материалов, урбанизации, роста численности городов, использования при их застройке специфических подземных и высотных сооружений требуется получение и совершенствование специфических пожарно-технических знаний и инженерной подготовки, необходимых в деле предупреждения и тушения пожаров [9. с. 4].

К основным признакам технологий относят проектируемость, управляемость, корректируемость, результативность, диагностическая целесообразность, анализ действующих факторов, эффективность методов, системность и целостность [2]. Из истории известно, что неэффективность схоластического вербального преподавания привела Я. А. Коме не кош к введению наглядного обучения под лозунгом — лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать, что сейчас может быть оптимизировано деятельностным подходом - лучше выполнить действие, чем много раз увидеть как делают другие [1].

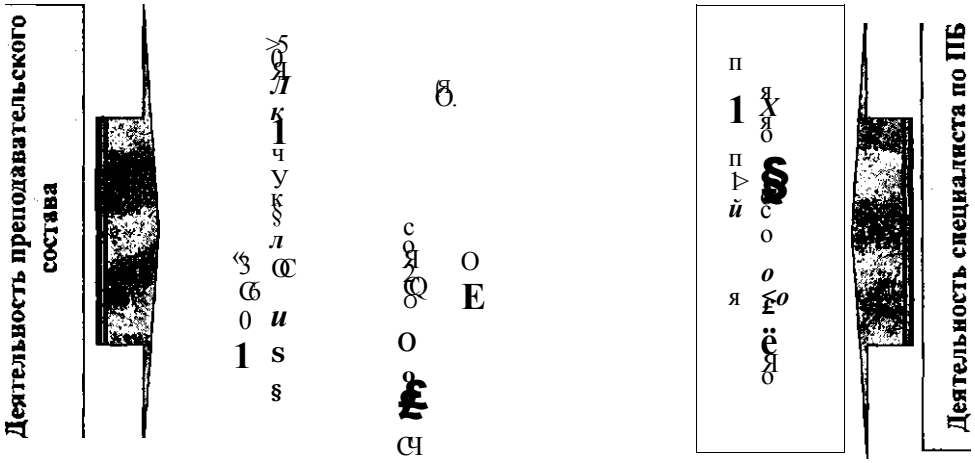
Современный уровень информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) открывает возможности создания автоматизированных систем обучения. В период 2000-2004 автором был создан, а с 2005 года проходит апробацию «Информационный комплекс для подготовки специалистов по пожарной безопасности»(ИК УЦ ФПС)[5]. На базе него в 2005-2006 году были проведены исследования по эффективности обучения специалистов по пожарной безопасности средствами ИКТ.

Содержание ИК УЦ ФПС представляет собой авторскую модель деятельности специалиста по пожарной безопасности и реализованную в учебном процессе (рис.1).

В предлагаемой модели целью является развитие информационной подготовки специалистов по пожарной безопасности, которая ориентирована на их предстоящую служебную деятельность, а продуктом является сформированность уровней информационной подготовки. Эта подготовка включает в себя усвоенные профессионально-ориентированные знания, владения навыками служебной деятельности, сформированные ценностные ориентации, информационную культуру, как одну из составляющих культуры вообще [4].

В ходе исследования выявлены требования к личности и будущей деятельности в сфере информационных технологий специалистов в области пожарной безопасности. Кроме того, показано, что при моделировании содержания обучения могут использоваться две основных стратегии: личностно-ориентированная и профессионально-ориентированная. Первая из них базируется на общечеловеческих ценностях. Основная идея этой стратегии заключается в том, что содержание приобретает иной смысл и представляет собой не нормативный набор знаний и умений, а содержит потенциал, инициирующий саморазвитие личности. Профессионально-ориентированная стратегия моделирования содержания профессионального обучения опирается на анализ конкретной профессиональной деятельности специалиста.

Модель деятельности специалиста по ПБ средствами ИК УЦ ФПС



Методы	Формы	Средства
Объяснительно-иллюстративный Репродуктивный Поисковый Исследовательский	Лекции Семинары, деловые игры Консультации Лабораторные занятия Самостоятельная подготовка	Печатные Компьютерные Телекоммуникационные Мультимедийные

Результат: Повышение уровня информационной подготовки специалиста

Рис. 1. Структура модели «Информационного комплекса Учебного центра для подготовки специалистов по пожарной безопасности»

Многоаспектность представления модели подготовки специалиста по пожарной безопасности потребовала решения задачи построения модели служебной деятельности, а на ее основе спецкурсов информационной подготовки специалистов по пожарной безопасности.

Выявлено, что профессиональное образование в системе МЧС России имеет ряд особенностей:

- отсутствие ГОСов как гражданского, так и военизированного образования, малая разработанность требуемых единых квалификационных характеристик выпускников;

- противоречие в подготовке профессионала, офицера военизированной организации и гражданского специалиста с начальным (иногда

высшим) профессиональным образованием;

- предметный характер преподавания общеобразовательных и специальных блоков дисциплин, который противоречит современным требованиям трансформации фундаментальных знаний через специальные знания в высокий творческий профессионализм будущего офицера, специалиста по пожарной безопасности;
- противоречие между увеличением объема новой профессиональной и нормативной информации и ограничением времени на ее усвоение;
- обязательное самообразование при выполнении служебных обязанностей и периодическое переобучение в системе переподготовки МЧС России.

Кроме того, был проведен анализ использования информационно-коммуникационных технологий слушателями в период проведения производственной практики, при их стажировхе на должностях начальника караула и инспектора ТОН в подразделениях ГПС Нижегородской области.

С учетом этого, а также на основании Программы подготовки личного состава ГПС в 2006 году было проведено исследование эффективности применения ИКУЦ ФПС.[8] Результаты отражены на примере усвоения двумя группами слушателей учебного материала дисциплины «Пожарная профилактика», где уровень обученности (УО) представляет собой среднее арифметическое суммы контрольных баллов по каждой группе, а номера - разные разделы дисциплины, с примерно равным количеством видов занятий (лекций, уроков, семинаров и т.д.). За базовый УО принят результат контрольной группы (КГ) при прохождении 1 раздела предмета (рис. 2)

4 разделы

- Эксиериментальная группа —•—-Контрольная группа

Рис.2. Уровни обученности К и ЭГ по дисциплине «Пожарная профилактика»

В КГ проводились занятия по обычной схеме, без использования возможностей ИКТ. В экспериментальной группе (ЭГ) первый раздел предмета дополнен показом мультимедийных материалов, второй - работой слушателей с учебным материалом в компьютерном классе, третий - специально организованным учебным материалом в виде электронных учебников с режимом самотестирования знаний, четвертый - проблемными, деловыми играми, позволяющими моделировать служебные обязанности будущих инспекторов. [5, с. 261].

Вывод

Применение ИК УЦ ФПС в учебном процессе показало большую эффективность подготовки слушателей по сравнению с традиционными методами обучения на 20-30%, долговременность (прочность) знаний увеличивается на 10-20%. По результатам выпускных экзаменов возрос уровень знаний по тем предметам, в которых активно использовались компьютерные технологии в обучении. Наибольший эффект был получен при вовлечении слушателей в активную когнитивную деятельность по осмыслению и закреплению учебного материала, практическому применению знаний и навыков работы в типовых и нетиповых ситуациях. Кроме того, при прохождении практики в подразделениях слушатели экспери-

ментальной группы показали большую адаптируемость к служебным задачам, большую осведомленность и компетентность.

Таким образом, применение «Информационного комплекса для подготовки специалистов по пожарной безопасности» в деле профессионального обучения и подготовки сотрудников Федеральной противопожарной службы позволяет реально улучшить конечный уровень знаний, служебных навыков, подготовленности будущих специалистов.

Библиографический список

1. Атанов Г.А. Деятельностный подход в обучении. - Донецк: ЕАИ-Пресс, 2001. - 160 с.
2. ***Загрекова Л.В***. Основы педагогических технологий // Высшее образование в России. - 1997.-№4.-С. 97-108.
3. Информационные технологии управления в Государственной противопожарной службе: Учебное пособие / Топольский Н.Г., Мосягин - А.Б., Коробков В.В., Блудчий Н.П. - М : Академия ГПС МВД России, 2001.
4. ***Козлов О.А.*** Теоретико-методологические основы информационной подготовки курсантов военно-учебных заведений. / Монография. - М., 1999.
5. ***Поляков Е.А.*** Информационный комплекс для подготовки личного состава Федеральной противопожарной службы, его содержание и опыт применения./ Проблемы теории и практики подготовки современного специалиста: Межвузовский сборник научных трудов — Н. Новгород: НГЛУ им. Добролюбова, 2006. - С. 249-255.
6. ***Поляков Е.А.*** Эффективность информационных технологий обучения ФПС / Научное издание // XX лет школьной и вузовской информатики: проблемы и перспективы. - Н. Новгород: НГПУ2006.
7. Пресс-выпуск за 09.08.2005, Профессии: престижные, доходные, опасные, криминальные -http://www.levada.ru/press/2005080901 .html

& Программа подготовки личного состава ГПС МЧС России (от 29.12.2003). - М, 2004.

9. Профессиография основных видов деятельности сотрудников Государственной противопожарной службы МВД России: Пособие / Марьин М.И., Ефанова И.Н., Поляков М.Н. и др. -М.:ВНИИПО, 1998.

Р.А. Кривцов

МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В современных условиях высшее педагогическое образование в основном осуществляется по двум синергетически взаимосвязанным системам: традиционной моноуровневой системе (при сохранении специалитета исключительно как дани традициям) и инновационной многоуровневой системе педагогического образования (бакалавриат плюс магистратура). Каждая из этих систем имеет как позитивные, так и негативные моменты, которые касаются процесса реализации, а не результирующей их части. Это значит, что для моделирования педагогических систем в сфере высшего профессионального образования необходимо учитывать особенности как многоуровневой, так и моноуровневой систем профессиональной подготовки специалистов [1].

Моделирование педагогических процессов в системе образования в основе своей подчинено закономерностям информационного моделирования. Оптимальность информационного моделирования позволяет утверждать, что эта оптимальность распространяется на любые педагогические модели. Анализ имеющихся моделей и модельных подходов к развитию высшего педагогического образования как разнообразных форм предвидения и представления в формали-

© . . р в , 2008

зованном виде образовательных ситуаций выступает важным звеном проектирования глобальных и частных систем. Из этого следует, что любая модель выступает лишь разновидностью проекта или прогноза той или иной образовательной ситуации.

Модель как устройство, схема, действие воспроизведение реальности используется в случаях, когда требуется в наглядной форме представить, изучить свойства исследуемого объекта. Модели играют полезную роль в технологизации процесса, пространства, потому что они упрощают реальность, технологизируют ее и тем самым облегчают возможность увидеть внутреннее отношение [2]. Посредством метода моделирования описываются структура объекта - это статическая модель, процесс его функционирования и развития - это динамическая модель.

В модели воспроизводятся свойства, связи, тенденции исследуемых систем и процессов, что позволяет оценить их состояние сделать прогноз, принять обоснованное решение.

Формы моделирования многообразны, зависят от видов структурируемых моделей и сферы применения. Выделяют предметное и знаковое моделирование. Предметное моделирование предполагает создание моделей, воспроизводящих пространственно-временные, функциональные, структурные и т.п. свойства оригинала (конкретно-научные модели), знаковое моделирование заключается в репрезентации параметров объекта с помощью символов, схем» формул (логико-математические модели).

Педагогическое моделирование - сложное явление. Для того, чтобы построить модель педагогического процесса, используются различные данные: нормативные документы, экспертные оценки, эмпирический материал. Целью педагогического моделирования является воспроизведение объекта исследования таким образом, чтобы путем изучения модели получить новую информацию об объекте. Построить модель, как отмечают исследователи, значит провести материальное или мысленное имитирование реально существующей системы.

Моделирование процесса подготовки конкурентоспособного специалиста с заданной целью возможно с осознанием сложности самого социально-педагогического явления. Доминирующая сегодня технократическая парадигма вузовской подготовки специалистов, в которой жестко регламентирована модель действий, типовые технологии все больше будут уступать место гуманистической парадигме со множеством моделей с демократическими, личностно-ориентированными направлениями педагогического образования [3].

Как показывает практика, в основе различных систем подготовки специалистов, в том числе и моделируемых, лежит совокупность требований, выдвигаемых обществом и государством к современному педагогу, что в самом общем виде выступает как комплекс модельных требований к нему.

Исходя из вышесказанного, для построения модели формирования конкурентоспособного специалиста в условиях профессионально-экологического обучения нами выбраны следующие концептуально значимые теоретические положения:

Первое положение: содержательная сторона профессиональной деятельности студентов определяется как охрана окружающей среды, рациональное природопользование. Функционально эта деятельность направлена на обеспечение устойчивого развития общества. Таким образом, мы выделяем функции деятельности будущих специалистов (диагностическая, прогностическая, социальная, экономическая, законодательно-правовая, технологическая) и совокупность профессионально значимых личностных качеств человека.

Второе положение: экологическое образование является междисциплинарной наукой, формирующейся на базе интеграционного взаимодействия гуманитарных, естественнонаучных и экологических дисциплин.

Третье положение: особую роль в экологическом образовании играет жизненно-профессиональный опыт педагога и студента, как интегрирующего звена практико-ориентированного образования. Профессиональный опыт, как известно, является одним из важнейших составляющих профессионального обучения любого специалиста. Он облегчает обучающемуся применение в профессиональной деятельности знаний, полученных в процессе обучения. Это особенно важно для профессий, связанных со сферой «человек - природа», на которые и сориентировано экологическое образование.

В качестве методологической основы разработки модели формирования конкуренте способ-

но го специалиста в условиях профессионально-экологического обучения нами выбраны следующие методологические подходы:

1. Экоцентрически-партисипативный, кото» рый характеризуется тремя главными особенностями: психологической включенностью человека в мир природы; восприятием природных систем как субъектов; стремлением к коэволюционному взаимодействию с миром природы.

2. Системный подход заключается в изучении цельного объекта, состоящего из разных взаимосвязанных элементов, упорядоченного и сложноорганизованного,

3. Многомерный подход направлен на выявление многоаспектных, многофакторных, разнородных составляющих профессионально-экологического образования.

4. Синергетический подход, позволяющий изучать открытые (обменивающиеся веществом, энергией, информацией), нелинейные (многовариантные и необратимые), саморазвивающиеся (изменяющиеся под влиянием внутренних противоречий, факторов, условий) и самоорганизующиеся (переходящие от хаоса к порядку) системы.

5. Субъектный подход, основанный на положении С.Л. Рубинштейна о субъекте как о центре организации бытия и субъективности, проявляющейся через потребность и способность самосовершенствоваться.

К методологическим принципам, используемым в разработке модели, относятся следующие:

1. Принцип устойчивого развития. «Без устойчивости нет развития. Только системы далекие от равновесия, системы в состоянии неустойчивости, способны спонтанно организовывать себя и развиваться» (Е.Н.Князева)

2. Принцип многоуровневое™ позволяет рассмотреть систему как многоуровневую структуру, компоненты которой имеют упорядоченность, соподчиненность, что обеспечивает дифференциацию уровней образования. Каждый уровень профессионально-экологического образования имеет свои цели, задачи, формы и методы обучения. Многоуровневость означает также постепенность, поэтапность формирования профессиональных позиций, знаний, способностей на всех уровнях профессионально-экологического образования, их преемственную связь и развитие

3. Принцип витагенности, позволяет строить систему послевузовского профессионально-экологического образования студентов с учетом их личностно-профессионального опыта

4. Принцип непрерывности применительно к организационной структуре профессионально-экологического образования студентов создает пространство образовательных услуг, выступает как характеристика включенности личности в образовательный процесс, обеспечивает мониторинг образовательного процесса.

5. Принцип социально-экологической обусловленности детерминирован тем, что профессионально-экологическое образование тесно связано с социальными процессами, которые происходят в обществе.

На основании методологических подходов и принципов разработана модель формирования конкурентоспособного специалиста в условиях профессионально-экологического обучения (рис. О-

Данная модель включает в себя следующие компоненты профессионально-экологического образования аксиологический (изменение экологического сознания), онтологический (освоение экологической культуры) и технологический (развитие у студентов эколого-управленческих знаний и способностей), обеспечивающие качество обучения.

Модель позволяет выявить системные характеристики и внутрисистемные связи, а также противоречия, разрешение которых обеспечивает оптимальное развитие системы в целом.

Процесс профессионально-экологического образования студентов по предлагаемой модели существенно отличается от традиционного. Различия представлены в таблице 2.

Аксиологический уровень		
Экологическая ответственность	Интеллигентность	Творчество

V

Онтологический уровень

Методологические подходы:	*Методологические принципы:*	*Онтологические принципы:*
- экоцентрический - партисипативный - синергетический - многомерный	- многоуровневости - непрерывности - социально - экологической обусловленности	- системности - витагенности - вариативности

V

Технологический уровень

ТГ ***проблемно-целевое пространство***

Т *проектно-поисковое пространство*

I ***рефлексивное пространство***

Ж

Технологический инструментарий

I

I

Учебное пособие для преподавателей

Учебное пособие для студентов

Прогнозируемый результат: конкурентоспособный специалист

Рис. 1. Модель формирования конкурентоспособного специалиста в процессе профессионально-экологического обучения

Различия инновационной и традиционной моделей образования студентов

Таблица 2

	Традиционное экологическое образование	***Инновационное экологическое образование***
Дели	Общие, абстрактные, теоретические	Конкретные, практические, прикладные
Средства	Формальные, органические, концептуальные	Стандартизованные, функциональные, универсальные
Содержание	Теоретическое, транслирующее	Системо-деятельюстное, практико-ориентированное
Контекст	Институциональный	Организационный

Модель включает в себя:

1. Параметры развития компетентности студентов и преподавателей (профессионально-жизненные проблемы, научные средства решения проблемы, формирование экологического сознания, экологической ответственности).
2. Системо-деятельстную форму развивающего пространства (цели, средства, действия, результат, рефлексия).
3. Витагенную технологию (этапы: проблемно-целевой, проектно-поисковый и рефлексивный).

Эффективность модели формирование конкурентоспособного специалиста в условиях профессионал ьно-экологического обучения была проверена нами в ходе опытно-экспериментальной работы.

Профессионально-экологическое обучение, по предлагаемой модели способно удовлетворить потребности современного рынка труда в формировании профессиональных потребностей и личностных качеств, обеспечивающих конкурентоспособность студентов.

Библиографический список

1. ***Афанасьев В.Г.*** Моделирование как метод исследования социальных систем / В.Г. Афанасьев //Системные исследования. Методологические проблемы: Ежегодн. - М.: Наука, 1982. - С. 26-46.

2. ***Гершунский Б. С.*** Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. -М.:Изд-во «Современник», 1998.-С. 103, С. 544.

3. ***Белкин А. С.*** Профессиональный мониторинг подготовки специалиста в системе высшего педагогического образования / А.С. Белкин. - Шадрине к: Изд-во Шадринск. гос. пед ин-та, 1999. -Вып. 4.-С. 66.

Э.Г1. Михайлова

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ В ПРОЦЕССЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Преамбула. ***Разработаны критерии (мотивационно-ценностный, практико-деятельностный, когнитивный, коммуникативный, саморегуляции) и показатели адаптированности сельских школьников к условиям обучения в негосударственном вузе (Чебоксарском кооперативном институте).***

На современном рынке труда востребованы мобильные, многофункциональные специалисты, способные в кратчайшие сроки разрешить важные вопросы в той или иной деятельности. Подготовка специалиста начинается уже на школьной скамье. Вузы ведут усиленную профориентационную работу по привлечению потенциальных абитуриентов, открывают классы довузовской подготовки, которые помогают слушателям профессионально самоопределиться в процессе обучения. Целью нашего исследования является выявление уровней адаптированности слушателей довузовской подготовки к условиям обучения в вузе на данном этапе.

Довузовская подготовка как форма дополнительного образования, по мнению Д.Е. Филиппова, с чем мы согласны, есть «процесс и результат овладения учащимися системой научных знаний, познавательных умений и навыков, формирования на этой основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности, развит ия ее творческих способностей в особом образовательном пространстве, в котором ведется работа по профессиональной ориентации учащихся, поиску талантливой и одаренной молодежи» [6]. Поэтому мы считаем целесообразным довузовскую подготовку рассматривать в качестве педагогической системы, поскольку именно педагогическая система является одним из определений предмета педагогической науки [3].

Система довузовской подготовки (факультеты довузовской подготовки (ФДП), подготовительные курсы) за последние 15 лет получила очень мощное развитие. Условия конкурентной борьбы вынуждают вуз искать своего абитуриента, проводить профориентационную работу, готовить к поступлению посредством обучения в вузе. Настоящая задача системы довузовской подготовки должна заключаться не только и даже не столько в подготовке к поступлению в вуз, сколько в подготовке к обучению в вузе, учитывая его профессиональные интересы.

Довузовская подготовка может «сгладить» разрыв школьного и вузовского обучения; создание соответствующих социально-педагогических условий для вхождения молодого человека в образовательное пространство вуза может способствовать успешному обучению (будучи студентом). Еще одна задача, штору ю может успешно решать система довузовской подготовки - это адаптация будущих студентов к условиям вузовкой системы, которая намного отличается от школьной. С первых дней обучения в вузе студент сталкивается с новой жесткой, динамичной системой, которая в меньшей степени направлена на конкретного человека (студента). Требуется определенное переходное время для перенастройки внутренней системы управления каждого студента в новых условиях.

Возникновение термина «адаптация» относится ко второй половине XVlI века и связано с именем немецкого физика Х. Ауберта, который использовал его для характеристики явлений приспособления чувствительности органов зрения или слуха, выражавшихся в повышении или понижении порога чувствительности в ответ на действия раздражителя.

В нашем исследовании основным является понятие «социальная адаптация» и рассмотрим этот термин более подробно. «Социальная адаптация» перемежается с такими определениями как «социализация» и «адаптация». Для понимания сущности процесса адаптации важным пред-

©Э.П. Михайлова, 2008

ставляется вопрос о связи понятий социальной адаптации и социализации. Д.А. Андреева считает, что понятия адаптации и социализации тесно взаимосвязаны между собой и характеризуют единый процесс взаимодействия личности и общества. Однако по своему содержанию понятия существенно различаются. Первое выражает приспособление человека к конкретным условиям деятельности, а второе отражает процесс становления личности[1,с. ***66].***

Некоторые исследователи считают, что понятие социализации шире понятия адаптации, социализация включает в себя адаптацию. А.Н. Сухов дает следующее определение социализации: «Социализация - это аккумулирование индивидом на протяжении жизни социальных ролей, норм и ценностей того общества, к которому он принадлежит» [4]. Адаптацию А.Н. Сухов рассматривает и как составную часть социализации, и в качестве ее механизма, понимая под социальной адаптацией овладение личности ролью при вхождении в новую социальную ситуацию [4].

Общество с целью воспроизводства социальной системы, сохранения своих социальных структур стремится сформировать социальные стереотипы и стандарты (групповые, классовые, этнические, профессиональные и др.), образцы ролевого поведения. Чтобы не быть в оппозиции к обществу, личность усваивает этот социальный опыт путем вхождения в социальную среду, систему существующих социальных связей. Тенденция социальной типизации личности и позволяет рассматривать социализацию как процесс адаптации и интеграции человека в обществе путем усвоения социального опыта, ценностей, норм, установок присущих как обществу в целом, так и отдельным группам.

Процесс социальной адаптации двусторонний. С одной стороны, в нем участвуют дети (в нашем случае сельские школьники), или социализируемые (адаптируемые) субъекты, а с другой - педагоги, родители, группа, пространство вуза или социализирующие (адаптирующие) субъекты. Адаптации характерно выделение субъективирования социального опыта в качестве ведущего момента процесса. Таким образом, социальная адаптация сводится к выработке у школьника нормативно-поведенческих установок путем освоения им социальных норм, ценностей, элементов культуры и т.д. Выделение активной деятельности самих детей по освоению богатств материальной и духовной культуры общества в качестве определяющего момента социальной адаптации прослеживается в трудах многих отечественных и зарубежных ученых (Э.А. Домбровский, М. Драганов, Н.Е. Щуркова и др.).

Одним из факторов, влияющих на социализацию человека, является проживание формирующейся личности. Так, город по своей структуре более многосоциален и профессионален в сравнении с деревней (значит, большая не идентичность ценностных ориентаций и стилей жизни), более информационно лабилен (несколько «социальных миров» - лучшая ориентировка в окружающей жизни) [2]. Личность в городе более автономна в выборе. Однако, по-прежнему эффективным фактором социализации признается многими исследователями село. Например, М.П. Гурьянова в своей диссертационной работе на основе проведенного анализа делает вывод, что нынешняя сельская школа обладает большим воспитательным потенциалом благодаря сохранившимся народным традициям, общинному мировосприятию, трудолюбию сельчан, близости к природе, заботе сообщества о воспитании детей, формированию уважения к старшим, любви к родным местам.

Миллионы людей России являются выпускниками именно сельских школ, так как более 60% общеобразовательных учреждений находятся в сельской местности. Тысячи знаменитых людей являются выходцами из сельской местности, наверное, поэтому многих исследователей притягивает проблема приспособления сельских жителей к условиям города. На самом деле период социальной адаптации к получению высшего образования для представителей сельской молодежи осложнен необходимостью самостоятельного решения бытовых проблем, изменением среды общения и обитания, резким изменением языковой среды. Сельская среда намного отличается ог городской и соответственно адаптация сельских школьников к условиям обучения в вузе имеет свои особенности. Основной проблемой сельских школьников является недостаточное развитие образовательных навыков, небольшой словарный запас и относительно малая информированность в различных областях знаний. Но есть также и положительный момент, который отличает сельских школьников от городских - это трудолюбие, выносливость и физическое развитие.

Различный уровень подготовки выпускников средних школ может привести к тому, что многие из них уже не могут претендовать на обучение в ведущих вузах страны. Их уровень подготовки существенно ниже требований ведущих вузов. Однако, введение в систему образования сдачу единого государственного экзамена выпускниками школ, результаты которых многие вузы России стали засчитывать в качестве результатов вступительных испытаний в высшие учебные заведения, привело к тому, что значительно увеличился контингент студентов в престижных вузах России из числа сельской молодежи. Например, в нашей республике из года в год заметно увеличивается количество сельской молодежи, поступивших в вузы - около 65 % выпускников школ 2007 года, а до начала эксперимента по ЕГЭ - было всего 45 %[5, с. 425].

При рассмотрении социальной адаптации сельских школьников можно выделить несколько характеристик отличающих социальную адаптацию сельских школьников от городских:

- уровень получения необходимых образовательных навыков в школе;
- различие языковой среды общения;
- в большей степени ощущение неуверенности и тревожности;
- инертность по отношению к учебе, в общении со сверстниками, в восприятии нового и т.д.

В довузовскую подготовку обращаются не самые сильные школьники, и целью их присутствия в институте является получение дополнительных знаний по предметам вступительных испытаний (математика, русский язык, история России и иностранный язык). Многие слушатели (82,3%) удовлетворены обучением в центре довузовской подготовки и считают, что их знания по общеобразовательным предметам улучшились. В частности, в 2007 году 78% слушателей довузовской подготовки сдали единый государственный экзамен по общеобразовательным предметам вступительных испытаний на оценки «5» и «4», в 2006 году - 72%, в 2005 году - 71 %, в 2004 году - 71 %, в 2003 году - 70%, в 2002 году - **68%.**

В процессе обучения в центре довузовской подготовки слушатели проходят тестирование по предметам вступительных испытаний. При завершении обучения они сдают выпускные испытания, результаты которых могут быть засчитаны в качестве вступительных в институт, при наличии результатов единого государственного экзамена. Полученные оценки на испытаниях - это результат обученности слушателей, В таблице 1 представлены коэффициенты обученности по математике слушателей довузовской подготовки в 2005 году и их в качестве студентов 1-го курса в 2006 году. В качестве сравнения мы взяли именно этот предмет, поскольку и в процессе довузовской подготовки, и в процессе обучения в институте формой контроля является экзамен и мы можем более точно определить обученность студентов,

Таблица 1

Сравнительный анализ обученности слушателей и студентов 1-го курса, окончивших довузовскую подготовку

№ п/п	Предмет (дисциплина)	Итоги 1-го полугодия		Выпускные испытания		Зимняя сессия			Летняя сессия		
		-д.	Ле	$л_г$	$л_е$	С-$Л_г$	С-$Л_е$	о,,	С-$Л_г$	с-л, 1	$о_п$
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
I.	Математика	0,49	0,51	0,64	0,6	0,64	0,5	0,58	0,69	0,63	0,6

Л, - городские слушатели довузовской подготовки, $Л_е$ — сельские слушатели довузовской подготовки, С-$Л_г$ - городские студенты 1 курса, окончившие центр довузовской подготовки, С-$Л_с$— сельские студенты 1 курса, окончившие центр довузовской подготовки, $О_п$ - общий поток студентов 1 курса.

Коэффициент эффективности обученности мы определили, используя разработки В.П. Симонова. Из таблицы видно, что студенты 1 курса, окончившие центр довузовской подготовки, имеют более высокий коэффициент обученности. Интересным на наш взгляд оказалось то, что обученность сельских слушателей (обучение проходит в базовой школе на селе) по итогам тестирования 1-го семестра выше, чем у городских слушателей, которые проходят обучение в институте и занятия ведут преподаватели вузов. Объяснением тому является наличие в большей мере собранности и старательности у сельских слушателей, привычная коммуникативная среда, в отличие от городских слушателей, которым приходится общаться с новыми людьми. Однако, к концу' обучения городские слушатели имеют более высокий уровень адаптированности к условиям обучения в вузе в отличие от сельских слушателей. Мы считаем, что сельский слушатель в процессе обучения в центре довузовской подготовки способен максимально адаптироваться к условиям обучения в вузе, если провести некоторые изменения в организации учебного процесса в период довузовской подготовки (например, проводить занятия по воскресным дням, для того, чтобы сельские слушатели смогли лично соприкоснуться с вузовской коммуникативной средой), ввести спецкурс, позволяющий слушателям предварительно принять на себя функции студента.

Для определения уровня адаптированности слушателей довузовской подготовки к условиям обучения в вузе мы определили критерии адаптированности: мотивационно-ценностный (показатели: осознание необходимости и возможности усвоения определенным количеством знаний для получения высшего профессионального образования, готовность выполнять требования высшего учебного заведения для получения образования, стремление стать специалистом и построить карьеру, убежденность в правильности профессионального выбора), практико-деятельностный (показатели: сформированы умения и навыки практической деятельности, умения планировать учебную и самостоятельную работу, умение учиться самостоятельно, желание участвовать в общественной жизни учебного заведения), когнитивный (показатели: сформированность знаний по общеобразовательным предметам и умений как основы дальнейшего самостоятельного развития, знания по предметам дополнительного цикла, потребность самообразования), коммуникативный (показатели: сформированность коммуникативной культуры и культуры личностных отношений, удовлетворенность общением с сокурсниками, преподавателями, бесконфликтное поведение), саморегуляции (показатели: устойчивые волевые качества, способность к преодолению трудностей, уровень тревожности). Проверка уровня адаптированности проводилась нами по трем уровням: высокий, средний, низкий. Таким образом, мы получили следующие результаты (таблица 2).

Результат исследования показал, что коэффициент адаптированных сельских слушателей к условиям обучения в вузе к концу эксперимента более высокий в сравнении с началом эксперимента. Однако, в сравнении с городскими слушателями этот коэффициент практически по всем критериям более низкий. Можно сделать вывод о том, что городской социум более мобилен, у городских слушателей больше возможности посещать библиотеки, в отличие от сельских, которым помимо учебной деятельности приходится заниматься еще и сельским хозяйством. В любом случае обучение в центре довузовской подготовки занимает школьников, отвлекает от дурного влияния общества.

Библиографический список

1. ***АндреевaД.А.*** О понятии адаптации. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе / Д.А. Андреева // Человек и общество: ученые записки. Вып. XIII Проблемы интеллектуального и культурного развития студенчества. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1973. - С. 62-69.

2. ***Гуров В.Н.*** Социальная работа школы с семьей. — М.: Педагогическое общество России, 2003.-192 с.

3. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей. 2-е изд. / Под ред. П.И. Пидкасистого.М.:Рос. пед. агентство, 1996. -604 с.

4. Социальная психология: учебное пособие

для вузов/под ред. А.Н. Сухова, А.А. Деркача.- М.: Академия, 2003 - 600 с.

5. ***Толстое Н.С,*** Проблемы выпускникогмэбщеобразовательных школ при профессиональном самоопределении / Н.С. Толстое, Э.П. Михайлова // Совершенствование подготовки кадров для системы потребительской кооперации на основе развития инноваций и качества. Материалы межрегиональной научно-практической конференции, посвященный 45-летию Чебоксарского кооперативного института / 25-26 января 2007 г. / - Чебоксары: ЧКИРУК,2007.-С. 423^26.

6. ***Филиппов Д.Е.*** Социально-педагогические условия функционирования системы довузовского образования; Дис.. .канд. пед. наук-М., 2003. -206 с.

Таблица 2

Изменение уровней адаптированности слушателей довузовской подготовки в процессе обучения на начало и на конец эксперимента

Критерии	Уровни	На начало эксперимента		На конец эксперимента	
		Городские слушатели	Сельские слушатели	Городские слушатели	Сельские слушатели
1	2	3	4	5	6
Мотивационно-ценностный	Высокий	0,73	0,70	0,83	0,79
	Средний	0,24	0,24	0,16	0,18
	Низкий	0,03	0,06	0,01	0,03
Практико-деятельностный	Высокий	0,23	0,20	0,3	0,24
	Средний	0,68	0,69	0,62	0,66
	Низкий	0,09	0,11	0,08	0,1
Когнитивный	Высокий	0,20	0,15	0,24	0,19
	Средний	0,58	0,60	0,61	0,63
	Низкий	0,22	0,25	0,15	0,18
Коммуникативный	Высокий	0,50	0,48	0,63	0,55
	Средний	0,42	0,40	0,32	0,36
	Низкий	0,08	0,12	0,05	0,09
Саморегуляции	Высокий	0,25	0,27	0,29	0,29
	Средний	0,59	0,58	0,6	0,59
	Низкий	0,16	0,15	0,11	0,12

Д.А. Ефремов

К ОБОСНОВАНИЮ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППОЙ КАК КОЛЛЕКТИВОМ

Преамбула* В настоящее время стратегия в решении проблемы формирования студенческой группы как коллектива предполагает необходимость модернизации содержания педагогического управления процессами формирования организации и общности в рамках студенческой группы. Концептуальными основаниями модернизации должны стать конструктивные положения гуманистической психологии, педагогики сотрудничества и ненасилия, базовые идеи теории групповой сплоченности.

©Д.А. Ефремов, 2008

Коллективообразование (от лат. collectivus-собирательный) - стадия группообразования, означающая переход группы в процессе совместной социально ценной деятельности от низко**Гб** к более высокому уровню развития и в конечном итоге к коллективу. Процессы коллективообразования сопровождаются рядом социально-психологических феноменов: повышением сплоченности и единства коллектива, формированием коллективистских норм поведения и взаимоотношений, проявлением коллективистской идентификации и одновременно коллективистского самоопределения и т.п. Исследования показали, что причина активизирующего влияния группы на своих членов в условиях совместной коллективообразующей деятельности заключается в «движении мотива» (как предметно направленной активности определенной силы) от одного субъекта к другому. Идея движения мотива в совместно действующей группе позволяет понять механизм усвоения индивидом социокультурного опыта, то есть механизм интериоризации-экстериоризации. Если в рамках образовательного процесса в высшей школе созданы условия для движения мотива, то коллективообразование и усвоение социального опыта идут максимально эффективно. Очевидно, что на обеспечение этих условий и должно быть направлено педагогическое управление студенческой группой как коллективом.

В современном мире человек, чтобы реализовать свой потенциал, должен уметь управлять собственной жизнью. В связи с этим возрастает роль его активности в выстраивании пространства собственной жизни. Различные аспекты проблемы субъектного развития личности рассматриваются в работах многих ученых, представляющих различные отрасли научного знания: субъектная позиция личности (А.А. Бодалев, А.В-. Бруошинский, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.); научные основы психологии субъекта (Г.В. Акопов, В.В. Знаков и др.); развитие и становление субъекта деятельности в образовательном пространстве (Л. И. Божович, Н.И. Вью нова, С.М. Годник, В.А. Сластенин, Д.Б. Эль конин, И.С-. Якиманская и др.).

По мнению В.А. Сластенина,С.А. Смирнова, В.А. Петровского, процесс общего развития личности приобретает оптимальный характер при наличии субъект-субъектных отношений, а также на основе диалогического подхода и сотрудничества, партнерства во взаимоотношениях педагога и учащихся (Г.Г. Кравцов, Х.Й, Лийметс, В.Я. Ляудис, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман и др.).

Так, А.В. Брушлинский утверждает, что важнейшее из всех качеств человека - быть субъектом, то есть творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути. Это значит, инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности (творческой, нравственной, свободной) и добиваться необходимых результатов.

В.А. Лабунская считает, что в данном определении необходимо подчеркнуть такое свойство субъекта, как «преобразовательная активность, соответствующая уровню развития индивида». Этот параметр субъекта позволяет любого человека квалифицировать в качестве субъекта, имеющего характерный для его уровня развития вид, качество, форму, способы, средства преобразовательной активности». В категории «субъект», по мнению В.В. Знакова, воплощены представления о способе самоорганизации, саморегуляции, согласования внешних и внутренних условий осуществления деятельности, то есть, в конечном счете, бытия человека в мире. По В.В. 3-накову, субъект находится внутри бытия, обладает психикой, сам творит свою жизнь в мире и понимает его. Выделим в этом описании то, что субъект - это внутреннее состояние человека, который является «активным и сознательным творцом» жизни человека. Ученый подчеркивает, что человеческое бытие невозможно понимать абстрактно, то есть, не будучи включенным в него. Поскольку человек сам является участником событий, включенным в социальные ситуации, то его бытие представляет собой субъектность, объективированную в процессах, явлениях, предметах человеческого мира.

По утверждению Е.И. Исаева и В.И. Слободчикова, чтобы стать субъектом, человек должен постоянно превращать саму свою природу в особый функциональный орган, реализующий субъектное отношение к миру, превращать предпосылки и условия своей жизни во вторую природу. Современное образование, развивая субъектный подход, определяет субъектную позицию как цель образования, и как необходимое условие продуктивности образовательного процесса. При этом субъектная позиция характери-

зует не только личность студента, педагога, но и, по мнению Г.Г. Шпета, группу людей: отдельный коллектив, организацию, более широкие сообщества. Далее, продолжает автор, коллектив можно рассматривать как целостный субъект совместной деятельности, имеющий единый внутренний мир, коллективное сознание.

Наиболее успешной, весьма перспективной формой опосредованной субъективизации учебного процесса является организация групповых форм обучения. Вместо традиционной диады «субъект-объект» используется более продуктивная триада «субъект 1 - субъект 2 - субъект 3», где второй элемент триады - группа как совокупный субъект учебной деятельности (Я.С. Гольдштейн, Л.В. Путляева, Р.Т. Сверчкова, Т.К. Цветкова).

Педагог, работающий в группе, решает задачу взаимодействия не столько с отдельными субъектами, объединением индивидов под названием «класс, группа», но, прежде всего, с сообществом, непохожим ни на какое другое.

Таким образом, модель процесса педагогического управления студенческим коллективом будет иметь трехчастную составляющую субъекта управления: «субъект-студент», «субьект-педагог», «субьект-коллектив», что отражено на рисунке 1.

В структуре педагогического управления выделяют деятельность, направленную на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов.

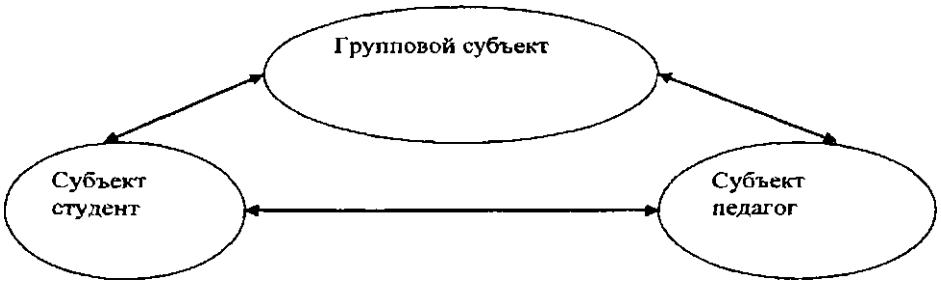


Рис. 1. Субъекты управления студенческой группой как коллективом

В структуре деятельности, как известно, основными элементами являются: цели (преобразованные потребности); средства (объективированные, нормативно заданные возможности реализации целей); действия (реальные способы достижения целей через точное использование средств в конкретной ситуации); результат (точность реализации цели, определяющаяся степенью желания, четкостью подбора средств и качеством способностей); рефлексия (осознание точности достижения результата, определение степени успеха, выявление ошибок, их причин, путей устранения).

В процессе педагогического управления студенческой группой как коллективом принципиальное значение имеют базовые виды деятельности, необходимые для поддержания структурной целостности (рисунок 2). Для успешной реализации видов деятельности, обеспечивающих педагогическое управление студенческой группой как коллективом, необходим учет способностей субъектов педагогического управления, обусловленных как системой потребностей конкретной личности, так и целеполаганием образовательного процесса в высшей школе. Содержание педагогического управления студенческой группой как коллективом определяется учетом как уровня развития студенческой группы как коллектива, так и особенностями вхождения отдельных личностей во внутригрупповую деятельность, общение, отношения. Принципиальное значение имеют показатели сплоченности студенческой группы.

Групповая сплоченность — один из процессов групповой динамики, характеризующий степень приверженности к группе ее членов. В качестве конкретных показателей групповой сплоченности, как правило, рассматриваются:

1) уровень взаимной симпатии в межличностных отношениях (чем большее количество членов группы нравятся друг другу, тем выше ее сплоченность);

2) степень привлекательности (полезности) группы для ее членов (чем больше число тех людей, кто удовлетворен своим пребыванием в группе, то есть тех, для кого субъективная ценность приобретаемых благодаря группе преимуществ превосходит значимость затрачиваемых усилий, тем выше сила ее притяжения, а, следовательно, и сплоченность).

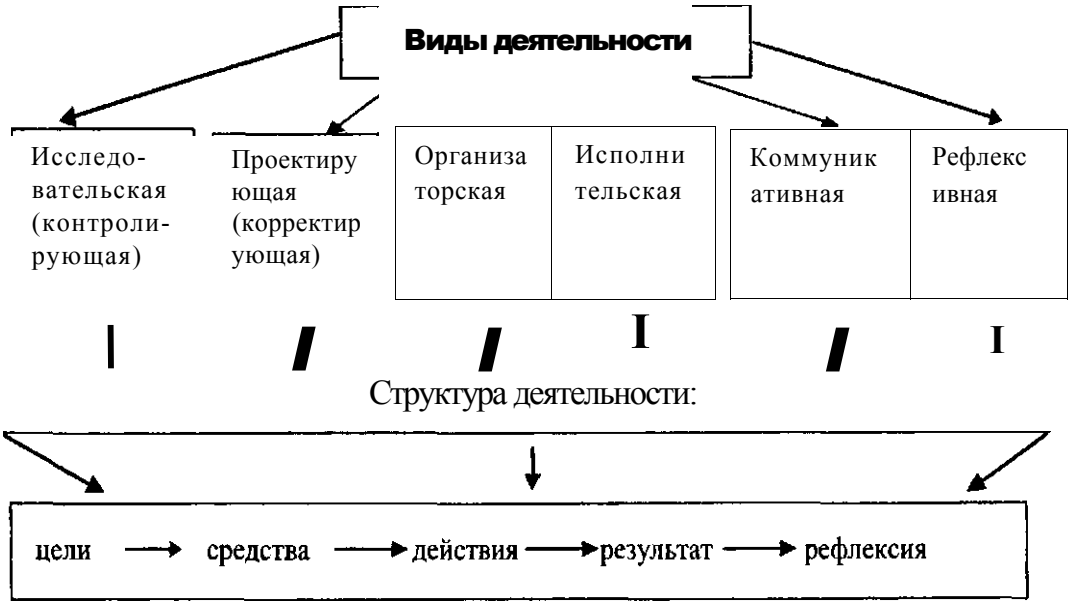


Рис. 2. Виды и структура деятельности в педагогическом управлении студенческой группой

Согласно представлениям родоначальников концепции групповой сплоченности американских психологов К. Левина, JI. Фестингера, Д. Картрайта, А. Зандера и их многочисленных последователей, групповая сплоченность является своего рода «результирующей» тех сил, которые удерживают людей в группе. При этом считается, что группа удовлетворяет человека в той мере и до тех пор, пока он полагает, что «выгоды» от членства в ней не просто превалируют над «издержками», но превалируют в большей степени, чем это могло бы быть в какой-либо другой группе или вообще вне ее. С этой точки зрения силы сплочения определены «балансом» степеней привлекательности собственной и других доступных групп. К числу основных факторов групповой сплоченности чаще всего относят: сходство базовых ценностных ориентаций членов группы, ясность и определенность групповой цели, демократический стиль лидерства (руководства), кооперативную взаимозависимость членов группы в процессе совместной деятельности, относительно небольшой объем группы, ее престиж.

Предметно-ценностное единство коллектива - нормативная интеграция индивидуальных деятельностей в группе, при которой каждая из них, будучи функционально специфична (по объекту, либо способам его преобразования) и занимая иерархически различные места в системе внутригрупповой активности, опосредована единым ценностным содержанием предмета социально обусловленной совместной деятельности. Данное явление - важнейшая составляющая интеграции социальной группы как совокупного объекта деятельности. Оно проявляется, во-первых, в близости ценностных представлений чле-

нов группы о предмете (цели) совместной деятельности, во-вторых, в единстве практического воплощения (актуализации) этих представлений в конкретных условиях деятельности. Оно закономерно порождается общественно детерминированной совместной деятельностью и может быть рассмотрено как феномен интеграции коллектива на высшем уровне.

Ценностно-ориентационное единство - один из основных показателей сплоченности группы, фиксирующий степень совпадения позиций и оценок ее членов по отношению к целям деятельности и ценностям, наиболее значимым для группы в целом. Показателем ценностно-ориентированного единства служит частота совпадений позиций членов группы в отношении значимых для нее объектов оценивания.

В итоге модель педагогического управления студенческой группой как коллективом можно представить следующим образом (рисунок 3).

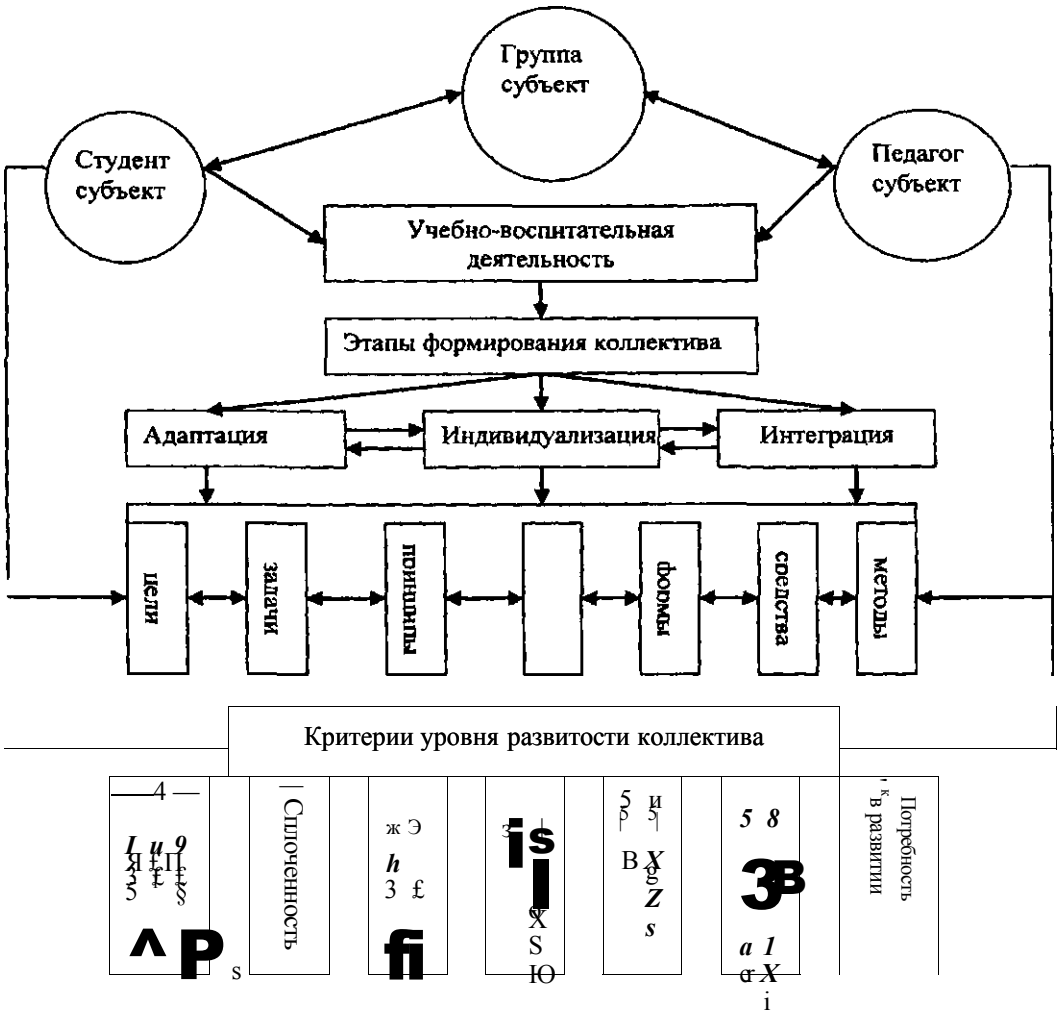


Рис. 3. Модель педагогического управления студенческой группой как коллективом

*

О.С. Гладышева,
И.Ю. Абросимова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ОПЫТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ «УРОКИ ЗДОРОВЬЯ»

Преамбула. В статье рассматриваются теоретические основы построения образовательного учебно-методического комплекса нового поколения «Уроки здоровья» для младших школьников, в основе которого заложен аксиолого-компетентностный подход, и приведены результаты практического использования этого УМК в школах Нижегородской области.

Одной из нерешенных проблем современной российской школы является ухудшение здоровья и рост асоциальное™ учащихся. В определенной части работа над решением этой проблемы доступна педагогам путем организации учебной и воспитательной деятельности по формированию у учащихся мировоззренческих установок и практических навыков по сохранению и укреплению своего здоровья. В этих условиях оказались необходимыми и востребованными учебно-методические материалы, способные помочь учителю в достижении этих целей. Известно, что наиболее результативной подобная деятельность является в начальный период обучения, поэтому нами был создан учебно-методический комплекс нового поколения «Уроки здоровья» для начальной школы, интегрированный с ОБЖ и естественными дисциплинами [1; 2; 3; 4]. Причем интеграция с этими предметными областями носит фундаментальный характер, используя основные идеи о единстве человека, природы и общества, заложенные в содержание всех естественных дисциплин, изучаемых в начальной школе. Основой курса стали, так называемые «свойства жизни», которые задали алгоритм содержания программы. Важной особенностью курса является его интеграция с ОБЖ в тех разделах, где школьниками изучаются основы безопасного поведения в природной и социальной среде. Благодаря этому создается необходимая практическая направленность его содержания. Он рассчитан на четыре года и, кроме программы, обеспечен методическими рекомендациями для учителя, в которых имеется тематическое планирование и разработка содержания каждого занятия.

Основой технологии проведения этих занятий с детьми является деятельно стный подход, который реализуется в различных формах интерактивного взаимодействия учителя и ученика. При разработке занятий нами были использованы элементы развивающего обучения, технологии критического мышления, проектного метода обучения. Все это требует от участников обучения владения навыками эффективного общения. Поэтому значительный объем занятий посвящается формированию основ коммуникативной культуры учащихся: умению вести диалог и задавать вопросы; умению слушать, формулировать и излагать свои мысли, быть вежливым и доброжелательным в общении с окружающими.

Цели курса носят общегуманистический, прагматический и образовательный характер. Формирование у младших школьников представлений о здоровье как об одной из важнейших личной ценностной категории имеет отношение к общегуманистическим целям, тогда как ориентация школьников на практическую деятельность и активность в сохранении и поддержании здоровья и здорового образа жизни - из разряда прагматических.

Образовательные цели курса отличаются многообразием. Поскольку он основан на идеях развивающего обучения, то важнейшими целями являются мировоззренческие. Они направлены на достижение в ходе обучения школьников формирования у них представлений о единстве и взаимосвязи человека, природы и общества, а также представлений об интегральности понятия здо-

©О.С. Гладышева, И.Ю. Абросимова, 2008

ровья, включающего физический, психический и социально-поведенческие аспекты, о тесной связи между поведением человека и его здоровьем. В качестве развивающих целей курс опирается на формирование коммуникативных умений, а также общеучебных умений, таких как овладение целеполаганием, элементами проектной деятельности в рамках урока и во внеурочных занятиях, умениями анализировать результаты своей деятельности. Среди учебных целей основными являются получение школьниками знаний, умений и навыков: о принципах безопасного взаимодействия с окружающей природой и социумом; об основных правилах коммуникативной культуры; об основных правилах личной и общественной гигиены; об основах здорового питания; о важности двигательной активности, физической культуры и физического труда; об этапах развития организма человека; об алгоритме принятия решений и выборе поведенческой стратегии в различных жизненных ситуациях, в том числе связанных с возможными поведенческими рисками.

Апробация и широкое внедрение этого курса было осуществлено в целом ряде городских и сельских школ Нижегородской области. В настоящее время он рекомендован к использованию в качестве школьного компонента в базисный региональный план. В 2004 и 2006 годах программа первой и второй части УМК этого курса были опубликованы в газете «Здоровье детей», являющейся приложением к газете «Первое сентября» [5; 6]. В результате он стал доступен для использования на территории РФ. Известно, что данный курс используется в школах Кирова, Орска, Рязани. Формы реализации этого курса, которые сложились в нижегородских школах, различны, поскольку его используют как в основной школе, так и в системе дополнительного образования. Это могут быть отдельные уроки, реализуемые в контексте школьного компонента в тех школах, которые номинируют для себя здоровьесберегающую деятельность, факультативные занятия, классные часы. В школах «полного дня» занятия могут быть включены в систему дополнительного образования, а также использоваться как кружковая работа в течении учебного года или в лагерное время.

Эффективность использования УМК «Уроки здоровья» для обучения определялась нами в ходе его апробации. Для этого были разработаны анкеты для учеников, педагогов и родителей, а также специальные тесты для учащихся. В мониторинге участвовало 870 городских и сельских школьников начальной школы. В ходе экспериментальной апробации курса, которая проходила в течение нескольких лет в конце каждого года обучения, нами проводилось итоговое анкетирование (1 год обучения) и анкетирование и тестирование (2, 3 год обучения). Для отслеживания эффективности обучения по данной программе были использованы следующие критерии: интерес школьников к занятиям; сформированность мировоззренческих установок на здоровье и здоровьесбережение; знание предметного материала или уровень обученности; полезность полученных в данном курсе знаний для здоровья, а также применяют ли учащиеся полученные знания в своей жизни; развивающий эффект программы.

Интерес к изучению программы у учащихся в течение всего срока был достаточно высоким и составлял 75-85%. Примерно такое же число школьников оценивали для себя полезность обучения такому курсу (рис. 1).

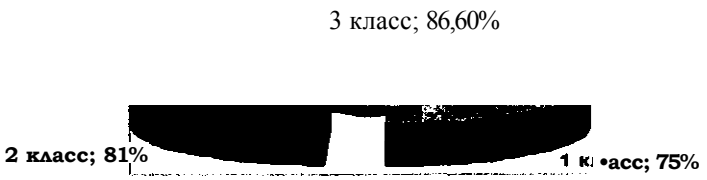


Рисунок 1. Оценка школьниками полезности для здоровья занятий по программе

В ходе обучения детей начальной школы курсу «Уроки здоровья» изменяются и их мировоззренческие установки. «Здоровье» и «здоровый образ жизни» как личные ценности рассматривали после 1 года обучения - 70% учащихся; после 2 года обучения - 75% учащихся, а после 3 го - 89% учащихся начальной школы (рис. 2). Все учащиеся демонстрировали высокий уровень обученности. Хороший уровень знаний предметного материала демонстрировали после 1 -го года обучения - 65 % учащихся; после 2-го- 75%; а после 3-го-78,5% (рис. 3).

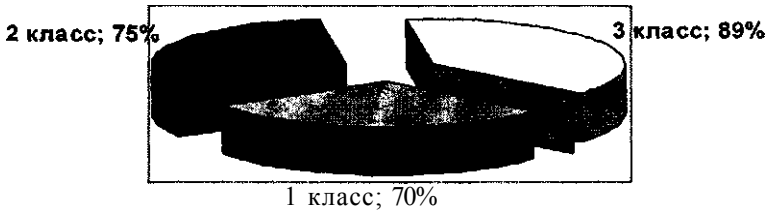


Рисунок 2. Сформированиесть мировоззренческих установок на здоровье и здоровый образ жизни у учащихся начальной школы

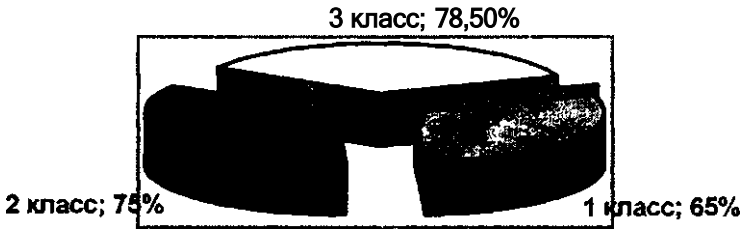


Рисунок 3. Уровень обученности школьников при изучении программы «Уроки здоровья))

Одним из основных критериев эффективности обучения мы считали «практическое использование» школьниками полученных знаний в различных жизненных ситуациях. Этот показатель оценивался нами по нескольким параметрам, среди которых ответы учеников при решении ими специальных «ситуационных» задач, мнение родителей и учителя. Как показали эти исследования (рис. 4), полученные знания используют на практике после 1 -го года обучения 30% детей, а после 3-го года изучения этот показатель уже составляет 50%.

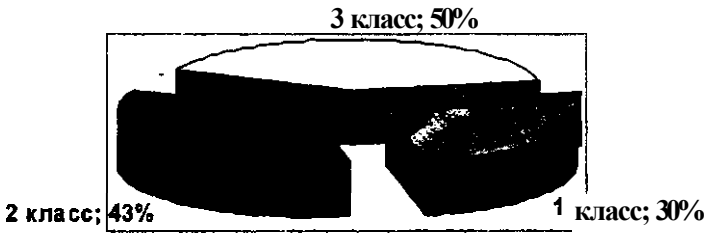


Рисунок 4. Практическое применение школьниками знаний, полученных на занятиях по программе

Использование в начальной школе программы «Уроки здоровья» в качестве школьного компонента принесло неожиданные результаты, ©казалось, что благодаря тому, что в основе построения и проведения уроков был заложен деятельностный подход, это способствует развитию учащихся и в области приобретения ими общеучебных навыков. Оценивая «развивающий эффект» с использованием матрицы Эльконина-Давыдова [7], были продемонстрированы следующие результаты (рис. 5). В ходе 2-го и 3-го годов обучения учащиеся успешно овладевали целым набором общеучебных навыков, характерных для систем обучения, использующих деятельностный подход: умением формулировать учебные цели и задачи; умениями оценивать свои результаты; элементами проектной деятельности. Например, при осуществлении проектной деятельности на тему: «Как помочь другим задуматься о своем здоровье» были получены следующие результаты: 50% учеников второго года обучения и 71,8% учеников третьего года обучения могут самостоятельно сформулировать проблему и цель проекта; 30% учащихся 2-го года обучения и 71,8% учеников 3-го года смогли составить план своих действий. Если на втором году обучения никто из учеников не смог преобразовывать условия учебной задачи в деятельность, т.е. самостоятельно выбрать способ действий для решения поставленной проблемы, то на третий год обучения уже 55,5% учащихся могли осуществлять эту деятельность самостоятельно. Только 13,8% учеников 2-го года обучения и 20% учеников 3-го года пытались моделировать свою работу при решении поставленной проблемы. Из учеников второго года обучения никто не смог преобразовывать модель в деятельность и в результате проблема оказалась нерешенной (отработка способа деятельности), то 15,3% и 16,3% учеников 3-го года обучения - уже могли соответственно преобразовать модель в деятельность и использовать для этого конкретно-практические навыки. Адекватно оценить результаты своей работы смогли 50% учеников 2-го года обучения и 65,4% учеников - третьего.

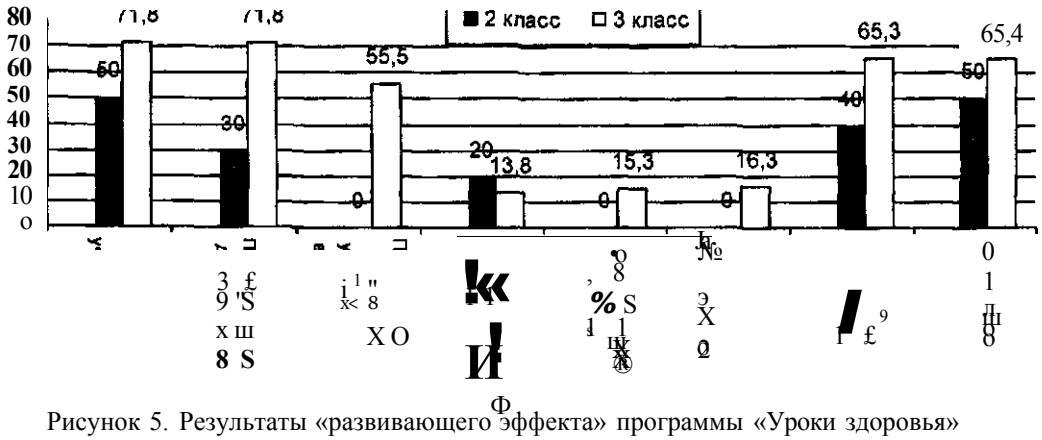


Рисунок 5. Результаты «развивающего эффекта» программы «Уроки здоровья» (анализ проводился по матрице Эльконина-Давыдова)

Таким образом, обучение данному курсу обладает хорошим развивающим эффектом, и школьники осваивают те общеучебные навыки, которые будут для них важны в ходе дальнейшего успешного обучения, а также и в их самостоятельной жизни. И именно в этом результате нам видится очень важный социализирующий характер программы. Кроме перечисленных выше общеучебных навыков, все ученики легко использовали ко 2-му году обучения необходимые коммуникативные приемы (умение задавать вопросы и отвечать на них, формулировать свои суждения). По результатам наблюдений учителя за учебной деятельностью ученика, оказалось, что 70 % учеников 2- го и 90% учащихся 3-го года обучения всегда включены в групповую деятельность на уроке.

Использование цветовой диагностики на этих

уроках свидетельствует о спокойном состоянии и хорошем настроении учеников. Таким образом, интегрированный курс «Уроки здоровья» работает не только на формирование у учеников «культуры здоровья», но и успешно выполняет здоровьесберегающую и социализирующую функцию.

Выводы

1. В ходе использования УМК «Уроки здоровья» было установлено, что младшие школьники проявляют повышенный интерес к этим занятиям и высоко оценивают их полезность для своего здоровья.

2. Значительное число учащихся в ходе обучения в качестве личной ценности называют здоровье.

3. Современные технологические приемы, использованные при обучении, в основу которых заложен деятельностный подход, способствуют высокому уровню обученности учащихся, а так же практическому использованию знаний, полученных на занятиях по программе.

4. УМК «Уроки здоровья» обладает значительным развивающим потенциалом для школьников начальных классов и способствует формированию у них необходимых коммуникативных и общеучебных навыков.

Библиографический список

1. ***Гладышева О. С.*** Уроки здоровья и основы безопасности жизни (учебная программа). - Н.-Новгород: Нижегородский гуманитарный центр. 1998.-19 с.

2. ***Гладыгиева О. С., Абросимова И.Ю.*** «Уроки здоровья-1» (методические рекомендации). - Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр,2000,—69 с.

3. ***Гладышева О.С., Абросимова И.Ю.*** «Уроки здоровья-2» (методические рекомендации). - Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2000.-69 с.

4. ***Гладышева О.С., Абросимова И.Ю.*** «Уроки здоровья-3» (методические рекомендации). - Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2000.-72 с.

5. ***Гладышева О.С., Абросимова И.Ю.*** «Уроки здоровья» методические рекомендации для учителя к интегрированному курсу. Первый год обучения Методическая газета для учителей «Здоровье детей» № 15; 2004. - Изд. дом. «Первое сентября».-48 с.

6. ***Гладышева О.С., Абросимова И.Ю***. «Уроки здоровья» методические рекомендации для учителя к интегрированному курсу. Второй год обучения Методическая газета для учителей «Здоровье детей» № 15; 2006. - Изд. дом. «Первое сентября».-48 с.

7. ***Селевко ПК.*** Современные образовательные технологии: Учебное пособие. - М.: Народное образование, 1998.-256 с.

Л.Е. Идиатуллина

РОЛЬ ПЕДАГОГОВ В СОЗДАНИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ УСЛОВИЙ УЧАЩИМСЯ ШКОЛЫ В ПЕРИОД ЕГЭ

Преамбула. В данной статье представлены материалы, посвященные психологическому анализу здоровьесберегающих условий в общеобразовательной школе в период сдачи ЕГЭ выпускниками. Рассматривается проблема оказания педагогами психологической поддержки и помощи учащимся. Ключевые слова: организатор, здоровье, здоровьесберегающие условия, Единый государственный экзамен, психологическое благополучие.

Экзамены требуют большого напряжения сил, ясной мысли, мобилизации всех ресурсов по сохранению и поддержке психического, нравственного и соматического здоровья учащихся. Человеку не удается полностью избежать нервных перегрузок, трудно исключить влияние стрессоров на организм. Оттого насколько будут правильно организованы здоровьесберегающие условия в пунктах проведения экзамена (ППЭ), в аудиториях, где проходит экзамен, во многом за-

©Л.Е. Идиатуллина, 2008

висит его успешная сдача и сохранение здоровья выпускников. А тем более это усугубляется тестовыми технологиями, потому что Единый государственный экзамен (ЕГЭ) основан на тестовых технологиях [5; 8; 9]. Такая форма экзамена требует хороших знаний предметов, предварительной психологической готовности всех участников образовательного процесса (учащихся, учителей, родителей).

Педагоги, ответственные за создание условий выпускникам во время экзамена входят в число организаторов ЕГЭ. Педагоги (далее организаторы) в своей деятельности руководствуются Законом РФ «Об образовании», Конвенцией о правах ребенка ООН, нормативными документами федерального, регионального, муниципального уровней. Роль организаторов ЕГЭ отражает гуманную педагогическую позицию, направленную на здоровьесберегающие условия и сохранение психологического благополучия выпускников школы.

Как справедливо считает С.Л. Братченко, компетентность педагога, характеризуется не столько формальными квалификационными показателями, сколько наличием гуманистически ориентированной позицией, способностью к самореализации в профессиональной деятельности, уважением к участникам образовательного процесса, оказанием им помощи и поддержки.

Современными психологами (А.Г. Асмолов, И.В. Дубровина, В.П. Зинченко, В.И. Слободчиков и др.) подчеркивается важнейшая роль для развития ребенка среды обучения и воспитания в ее эстетических, коммуникативных, эмоциональных и других аспектах [5].

Успех любой деятельности в значительной степени зависит от условий и организации этой деятельности. Введение экзаменационных процедур, основанных на технологии тестирования, требует учета особых организационных моментов. В связи с этим мы рассмотрим деятельность организаторов, которые в большей степени ответственные за создание психологического благополучия учащихся во время сдачи ЕГЭ. По итогам результатов исследований учащихся образовательных учреждений, уже сдавших экзамены в форме ЕГЭ, психологи выявили факторы, негативно сказывающихся на психофизиологическом состоянии организма. Перечислим эти факторы, мешающие учащимся во время проведения ЕГЭ и влияющие на их эмоциональное состояние, которыми являются: работа с тестовыми бланками, взаимодействие организатора с учащимися, психологический аспект имиджа организатора. Остановимся на них более подробно.

По мнению практиков, наибольший вредучащимся причиняет монотонность речи организатора. Как способ привлечения и удержания внимания выпускников необходимо акцентировать важные слова. С этой целью можно использовать такие приемы, как изменение темпа речи и интонирование, что придаст выразительность словам. Когда необходимо подчеркнуть важные моменты, возможно уменьшение темпа и использование приемов выразительности речи.

Чтобы снизить процессуальный стрессор во время экзамена и облегчить учащимся понимание инструкции необходимо объяснять правила заполнения бланков последовательно, четко и не спеша.

Перед началом экзамена следует информировать выпускников, на какие вопросы они могут получить ответ, и на какие вопросы организатор не имеет права отвечать. Но при этом необходимо дать ответы на все вопросы, заданные учащимися, чтобы снизить психоэмоциональное напряжение.

Следующий фактор — эффективность взаимодействия организатора с выпускниками [8]. По результатам проведенных психологических исследований в ряде школ выявлено, что во время сдачи экзамена учащиеся находятся в состоянии беспокойства, переживают отсутствие безопасности, нуждаются в подбадривании. Именно это обстоятельство накладывает особую ответственность организаторов на осуществление взаимодействия с учащимися. Также организатор несет ответственность за свое поведение. Именно поэтому стиль общения во время экзамена должен способствовать ослаблению отрицательных переживаний учащихся. Организатор должен владеть экспресс диагностикой эмоционального состояния ученика во время экзамена, например, определение особенностей состояния кожных покровов - покраснение или выраженная бледность, повышенное потоотделение, нервозность в движениях, невозможность сосредоточиться. Знание критериев оценки психофизиологического состояния позволит организатору оказать своевременную и необходимую помощь ученику.

Ситуация стресса может оказать негативное воздействие на психические процессы, к которым

например, относится внимание. Данный процесс «пронизывает» собой все психические функции человека, поэтому следует отвечать на вопросы индивидуально, избегая шума в аудитории,*Так мешающего учащимся сосредоточиться на выполнении задания.

Высказывания взрослого для ученика являются определенной информацией о нем самом, поэтому следует обратить внимание на форму обращения к учащемуся. Проанализируем ситуации, которые, могут возникнуть в период сдачи ЕГЭ, и постараемся дать педагогам некоторые рекомендации [9].

Когда взрослый использует в общении с учащимися:

Угрозы («Если ты не прекратишь ...»). Это может вызвать сопротивление, привести к вспышкам раздражения с их стороны. Выйдя из под контроля, ситуация может вылиться в конфликт. Если выпускник вызывает своим поведением отрицательные эмоции, стоит сообщить ему об этом. Не стоит подавлять гнев, сохранять спокойствие при сильном волнении. Через некоторое время чувство, как правило, прорывается и облекается в резкие слова или действия. Скажите о своих чувствах учащемуся, говорите от первого лица. Сообщите о своем переживании, используя технику «Я-сообщение», а не о нем, о его поведении.

Критику («Сколько раз уже говорили...», «Слушать надо было...»). Такие высказывания негативно влияют на состояние того, к кому обращаются. Под влиянием высказываний такого рода учащийся будет окончательно выбит из равновесия, может перестать думать и выполнять задания. Необходимо быть готовым к тому, что всегда могут возникнуть вопросы, на которые придется дать ответ несколько раз: многие выпускники просто не слышат ответов, которые вы даете другим учащимся, или в силу разных причин пропустили то, что вы говорили для всех.

Мораль, нравоучения («Ты обязан вести себя как подобает...»).

Обычно из таких фраз учащиеся не узнают ничего нового. Если хотите напомнить правило поведения, то предложение, в котором говорите о правиле, лучше строить в безличной форме. Например, стоит сказать: «В ситуации сдачи экзамена разговаривать нельзя».

Высмеивание («Что за глупости...»). Это лучший способ помочь учащемуся разувериться в своих силах. Такими высказываниями взрослый демонстрирует лишь уход от разговора. Старайтесь контролировать свои высказывания и не использовать подобные фразы в разговоре с учащимися.

Уговоры («Успокойся, это неважно»). Подобные высказывания нисколько не поддерживают учащегося. Они говорят лишь о том, чтобы учащийся перестал испытывать те чувства, которые он испытывает в данный момент. Лучше озвучить чувства учащегося: «Я понимаю тебя, ты переживаешь...» и предложить ему вспомнить любой приемлемый для него способ снятия эмоционального напряжения.

Необходимо помнить, что главное препятствие на пути эффективного общения - это автоматические ответы. Поэтому важно уточнить трудности, возникающие у учащихся, при помощи наводящих вопросов. Правильная постановка речи есть центральный элемент личного имиджа организатора.

Третьим фактором являются собственно психологические аспекты имиджа организатора ЕГЭ. Умение взаимодействовать с окружающими, стратегии поведения, профессиональное поведение влияют на имидж человека. Его элементами являются как внешний вид организатора, так и образ учебного заведения, которые фактически есть его первооснова. Составляющие элементы имиджа организатора являются наглядной многомерной информацией, которая влияет на психологическое благополучие другого человека.

По мнению ученых, цвет влияет на психоэмоциональное состояние человека. Он может, как поднять настроение так и, наоборот, сочетание некоторых цветов может вызвать раздражение окружающих [4J. Поэтому при выборе одежды на экзамен следует избегать чересчур ярких, кричащих цветосочетаний, слишком вызывающих деталей костюма.

Так же как и цвет, запахи влияют на настроение и работоспособность, оказывают воздействие на центральную нервную систему, поэтому они могут, как способствовать повышению работоспособности, так и дезорганизовывать деятельность человека, вызвать раздражительность и невозможность сосредоточиться. Поэтому, некоторые запахи (например, парфюмерии) требуют умеренности, а во время серьезных испытаний должны быть «нейтральными», чтобы не вызывать угнетенность и нервозность психического состояния ученика.

уроках свидетельствует о спокойном состоянии и хорошем настроении учеников. Таким образом, интегрированный курс «Уроки здоровья» работает не только на формирование у учеников «культуры здоровья», но и успешно выполняет здоровьесберегающую и социализирующую функцию.

Выводы

1. В ходе использования УМК «Уроки здоровья» было установлено, что младшие школьники проявляют повышенный интерес к этим занятиям и высоко оценивают их полезность для своего здоровья.

2. Значительное число учащихся в ходе обучения в качестве личной ценности называют здоровье.

3. Современные технологические приемы, использованные при обучении, в основу которых заложен деятельностный подход, способствуют высокому уровню обученности учащихся, а так же практическому использованию знаний, полученных на занятиях по программе.

4. УМК «Уроки здоровья» обладает значительным развивающим потенциалом для школьников начальных классов и способствует формированию у них необходимых коммуникативных и общеучебных навыков.

Библиографический список

1. ***Гладышева О. С.*** Уроки здоровья и основы безопасности жизни (учебная программа). - Н.-Новгород: Нижегородский гуманитарный центр. 1998.-19 с.

2 ***Гладышева О.С., Абросимова И.Ю.*** «Уроки здоровья-1» (методические рекомендации). - Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2000.-69 с.

3. ***Гладышева О.С., Абросимова И.Ю.*** «Уроки здоровья-2» (методические рекомендации). - Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2000.-69 с.

4. ***Гладышева ОС., Абросимова И.Ю.*** «Уроки здоровья-3» (методические рекомендации). - Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2000.-72 с.

5. ***Гладышева О. С., Абросимова И.Ю.*** «Уроки здоровья» методические рекомендации для учителя к интегрированному курсу. Первый год обучения Методическая газета для учителей «Здоровье детей» № 15; 2004. - Изд. дом. «Первое сентября».-48 с.

6. ***Гладышева О. С., Абросимова И.Ю.*** «Уроки здоровья» методические рекомендации для учителя к интегрированному курсу. Второй год обучения Методическая газета для учителей «Здоровье детей» № 15; 2006. - Изд. дом. «Первое сентября».-48 с.

7. ***Селевко Г.К.*** Современные образовательные технологии: Учебное пособие. - М.: Народное образование, 1998,-256 с.

Л.Е. Идиатуллина

РОЛЬ ПЕДАГОГОВ В СОЗДАНИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ УСЛОВИЙ УЧАЩИМСЯ ШКОЛЫ В ПЕРИОД ЕГЭ

Преамбула. В данной статье представлены материалы, посвященные психологическому анализу здоровьесберегающих условий в общеобразовательной школе в период сдачи ЕГЭ выпускниками. Рассматривается проблема оказания педагогами психологической поддержки и помощи учащимся. Ключевые слова: организатор, здоровье, здоровьесберегающие условия, Единый государственный экзамен, психологическое благополучие.

Экзамены требуют большого напряжения сил, ясной мысли, мобилизации всех ресурсов по сохранению и поддержке психического, нравственного и соматического здоровья учащихся. Человеку не удается полностью избежать нервных перегрузок, трудно исключить влияние стрессоров на организм. Оттого насколько будут правильно организованы здоровьесберегающие условия в пунктах проведения экзамена (ППЭ), в аудиториях, где проходит экзамен, во многом за-

©Л.Е. Идиатуллина, 2008

висит его успешная сдача и сохранение здоровья выпускников. А тем более это усугубляется тестовыми технологиями, потому что Едины ftjосударственный экзамен (ЕГЭ) основан на тестовых технологиях [5; 8; 9]. Такая форма экзамена требует хороших знаний предметов, предварительной психологической готовности всех участников образовательного процесса (учащихся, учителей, родителей).

Педагоги, ответственные за создание условий выпускникам во время экзамена входят в число организаторов ЕГЭ. Педагоги (далее организаторы) в своей деятельности руководствуются Законом РФ «Обобразовании», Конвенцией о правах ребенка ООН, нормативными документами федерального, регионального, муниципального уровней. Роль организаторов ЕГЭ отражает гуманную педагогическую позицию, направленную на здоровьесберегающие условия и сохранение психологического благополучия выпускников школы.

Как справедливо считает С.Л. Братченко, компетентность педагога, характеризуется не столько формальными квалификационными показателями, сколько наличием гуманистически ориентированной позицией, способностью к самореализации в профессиональной деятельности, уважением к участникам образовательного процесса, оказанием им помощи и поддержки.

Современными психологами (А.Г. Асмолов, И.В. Дубровина, В.П. Зинченко, В.И. Слободчиков и др.) подчеркивается важнейшая роль для развития ребенка среды обучения и воспитания в ее эстетических, коммуникативных, эмоциональных и других аспектах [5].

Успех любой деятельности в значительной степени зависит от условий и организации этой деятельности. Введение экзаменационных процедур, основанных на технологии тестирования, требует учета особых организационных моментов. В связи с этим мы рассмотрим деятельность организаторов, которые в большей степени ответственные за создание психологического благополучия учащихся во время сдачи ЕГЭ. По итогам результатов исследований учащихся образовательных учреждений, уже сдавших экзамены в форме ЕГЭ, психологи выявили факторы, негативно сказывающихся на психофизиологическом состоянии организма. Перечислим эти факторы, мешающие учащимся во время проведения ЕГЭ и влияющие на их эмоциональное состояние, которыми являются: работа с тестовыми бланками, взаимодействие организатора с учащимися, психологический аспект имиджа организатора. Остановимся на них более подробно.

По мнению практиков, наибольший вред учащимся причиняет монотонность речи организатора. Как способ привлечения и удержания внимания выпускников необходимо акцентировать важные слова. С этой целью можно использовать такие приемы, как изменение темпа речи и интонирование, что придаст выразительность словам. Когда необходимо подчеркнуть важные моменты, возможно уменьшение темпа и использование приемов выразительности речи.

Чтобы снизить процессуальный стрессор во время экзамена и облегчить учащимся понимание инструкции необходимо объяснять правила заполнения бланков последовательно, четко и не спеша.

Перед началом экзамена следует информировать выпускников, на какие вопросы они могут получить ответ, и на какие вопросы организатор не имеет права отвечать. Но при этом необходимо дать ответы на все вопросы, заданные учащимися, чтобы снизить психоэмоциональное напряжение.

Следующий фактор - эффективность взаимодействия организатора с выпускниками [8]. По результатам проведенных психологических исследований в ряде школ выявлено, что во время сдачи экзамена учащиеся находятся в состоянии беспокойства, переживают отсутствие безопасности, нуждаются в подбадривании. Именно это обстоятельство накладывает особую ответственность организаторов на осуществление взаимодействия с учащимися. Также организатор несет ответственность за свое поведение. Именно поэтому стиль общения во время экзамена должен способствовать ослаблению отрицательных переживаний учащихся. Организатор должен владеть экспресс диагностикой эмоционального состояния ученика во время экзамена, например, определение особенностей состояния кожных покровов - покраснение или выраженная бледность, повышенное потоотделение, нервозность в движениях, невозможность сосредоточиться. Знание критериев оценки психофизиологического состояния позволит организатору оказать своевременную и необходимую помощь ученику.

Ситуация стресса может оказать негативное воздействие на психические процессы, к которым

например, относится внимание. Данный процесс «пронизывает» собой все психические функции человека, поэтому следует отвечать на вопросы индивидуально, избегая шума в аудитории, «ак мешающего учащимся сосредоточиться на выполнении задания.

Высказывания взрослого для ученика являются определенной информацией о нем самом, поэтому следует обратить внимание на форму обращения к учащемуся. Проанализируем ситуации, которые, могут возникнуть в период сдачи ЕГЭ, и постараемся дать педагогам некоторые рекомендации [9].

Когда взрослый использует в общении с учащимися:

Угрозы («Если ты не прекратишь ...»). Это может вызвать сопротивление, привести к вспышкам раздражения с их стороны. Выйдя из под контроля, ситуация может вылиться в конфликт. Если выпускник вызывает своим поведением отрицательные эмоции, стоит сообщить ему об этом. Не стоит подавлять гнев, сохранять спокойствие при сильном волнении. Через некоторое время чувство, как правило, прорывается и облекается в резкие слова или действия. Скажите о своих чувствах учащемуся, говорите от первого лица. Сообщите о своем переживании, используя технику «Я-сообщение», а не о нем, о его поведении.

Критику («Сколько раз уже говорили...», «Слушать надо было...»). Такие высказывания негативно влияют на состояние того, к кому обращаются. Под влиянием высказываний такого рода учащийся будет окончательно выбит из равновесия, может перестать думать и выполнять задания. Необходимо быть готовым к тому, что всегда могут возникнуть вопросы, на которые придется дать ответ несколько раз: многие выпускники просто не слышат ответов, которые вы даете другим учащимся, или в силу разных причин пропустили то, что вы говорили для всех.

Мораль, нравоучения («Tti обязан вести себя как подобает...»).

Обычно из таких фраз учащиеся не узнают ничего нового. Если хотите напомнить правило поведения, то предложение, в котором говорите о правиле, лучше строить в безличной форме. Например, стоит сказать: «В ситуации сдачи экзамена разговаривать нельзя».

Высмеивание («Что за глупости...»). Это лучший способ помочь учащемуся разувериться в своих силах. Такими высказываниями взрослый демонстрирует лишь уход от разговора. Старайтесь контролировать свои высказывания и не использовать подобные фразы в разговоре с учащимися.

Уговоры («Успокойся, это неважно»). Подобные высказывания нисколько не поддерживают учащегося. Они говорят лишь о том, чтобы учащийся перестал испытывать те чувства, которые он испытывает в данный момент. Лучше озвучить чувства учащегося: «Я понимаю тебя, ты переживаешь...» и предложить ему вспомнить любой приемлемый для него способ снятия эмоционального напряжения.

Необходимо помнить, что главное препятствие на пути эффективного общения - это автоматические ответы. Поэтому важно уточнить трудности, возникающие у учащихся, при помощи наводящих вопросов. Правильная постановка речи есть центральный элемент личного имиджа организатора.

Третьим фактором являются собственно психологические аспекты имиджа организатора ЕГЭ. Умение взаимодействовать с окружающими, стратегии поведения, профессиональное поведение влияют на имидж человека. Его элементами являются как внешний вид организатора, так и образ учебного заведения, которые фактически есть его первооснова. Составляющие элементы имиджа организатора являются наглядной многомерной информацией, которая влияет на психологическое благополучие другого человека.

По мнению ученых, цвет влияет на психоэмоциональное состояние человека. Он может, как поднять настроение так и, наоборот, сочетание некоторых цветов может вызвать раздражение окружающих [4]. Поэтому при выборе одежды на экзамен следует избегать чересчур ярких, кричащих цветосочетаний, слишком вызывающих деталей костюма.

Так же как и цвет, запахи влияют на настроение и работоспособность, оказывают воздействие на центральную нервную систему, поэтому они могут, как способствовать повышению работоспособности, так и дезорганизовывать деятельность человека, вызвать раздражительность и невозможность сосредоточиться. Поэтому, некоторые запахи (например, парфюмерии) требуют умеренности, а во время серьезных испытаний должны быть «нейтральными», чтобы не вызывать угнетенность и нервозность психического состояния ученика.

Разного рода шум не только отвлекает, но и оказывает влияние на мыслительную деятельность человека. Следует отметить, что стук каблуков обуви может влиять на психическое состояние учащихся во время экзамена. Чтобы не вызывать эмоциональную напряженность и дискомфорт туфли на «мягком» каблуке более приемлемы в ситуациях, требующих сосредоточения.

Таким образом, учет выше перечисленных факторов организаторами ЕГЭ в период сдачи экзаменов может влиять как на психологическую атмосферу самого экзамена, так и на создание здоровьесберегающих условий выпускникам школы и способствовать максимальной мобилизации их психологических ресурсов.

Библиографический список

1. ***Левин а-Домбровская И.*** Можно ли убежать от стресса? / И. Левина-Домбровская // Школьный психолог. - 16-13 апреля 2006. -№ 8 (366). - С. 4-5.

2 ***Набойкина Е.*** Установка на успех! Е. Набойкина // Школьный психолог. - 16-13 апреля 2006.-№ 8(366).-С. 36-37.

3. Педагогический энциклопедический словарь / главный редактор Б.М. Бим-Бад. - Москва, 2002.-С. 322-323.

4. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов. Коллективная монография / под общ. ред. М.А. Поваляевой - Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002.-С. 158-159.

5. ***Лызь Н.А., Радомская М.В.*** Единый государственный экзамен: опыт оценки образовательной инновации / Н.А. Лызь, М.В. Радомская И Педагогика.-2007.-№ 5.-С. 32-42.

6. ***Поляков С., Ерхова М.*** Психопрофилактика экзаменов: приемы и рассуждения / С. Поляков, М. Ерхова//Школьный психолог -16-13 апреля 2006.-№8(366).-С. 6-7.

7. ***Понамаренко Л.П., Белоусова Р.В.*** Основы психологии для старшеклассников: пособие для педагога. В 2 ч / Л.П. Пономаренко, Р.В. Белоусова. - М.: ГУманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001. -Ч. 2 Психология общения: И кл.-С. 128-129.

8. ***Чибисова М.*** ЕГЭ: трудности и стратегии поддержки старшеклассников / М.Чибисова // Школьный психолог. - 16-13 апреля 2006. - № 8 (366).-С. 11-12.

9. ***Шамова Т., ПодчалимоваГ., Худин А., Ильина И.*** Как школе подготовиться к Единому государственному экзамену / Т. Шамова, Г. Подчалимова, А. Худин // Народное образование. - 2004. -№2.-С. 56-60

В.В. Малков

ПОДВИЖНАЯ ИГРА КАК ФОРМА И МЕТОД В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ

Важной особенностью игры состоит в том, что они представляют универсальный вид физических упражнений, которые оказывают влияние одновременно на двигательную и психическую сферу занимающихся. Выбор поведения в постоянно меняющихся условиях игры предопределяет широкое включение механизмов сознания в процессы контроля регуляции.

В подвижной игре реализуются социальные навыки учащегося, включающие в себя как социально-контролируемые процессы целенаправленного воздействия на становление личности, усвоение учащимися знаний, духовных ценностей и норм, присущих обществу, или конкретной социальной общности, или группе сверстников, влияющих на формирование учащегося. Социокультурное назначение подвижной игры может означать синтез усвоения ребенком богатства культуры, потенций воспитания и формирования его как личности, позволяющей школьнику функционировать в качестве полноправного члена детского коллектива. Немецкий психолог К. Гросс называет подвижные игры «изначальной школой поведения».

©В.В. Малков, 2008

Исследователи отмечают, что для учащихся старшего школьного возраста создаются более широкие возможности для нравственного воспитания в процессе занятий подвижными играМЙ. В процессе сюжетно-ролевых игр создаются условия для дальнейшего упрочения нравственных представлений, чувств, качеств учащихся.

Совместная игровая деятельность стимулирует развитие организованности и ответственности каждого учащегося. В подвижной игре вырабатывается умение правильно вести себя в коллективе, и них проявляются такие волевые качества, как целеустремленность, настойчивость, упорство в преодолении трудностей. Обсуждение с учащимися их поведения в играх - один из способов воспитания дисциплины, сознательных отношений между ними. Формирование правильных взаимоотношений включает развитие организаторских умений учащихся, их инициативы, элементарного умения руководить и подчиняться .

В творческой подвижной игре ярче видны реальные взаимоотношения учащихся, поэтому здесь формирование организаторских умений наиболее эффективно, кроме того, создаются возможности для постепенного их усложнения. Воспитанный навык поведения в коллективе, общительность, умение подчинить свои действия правилам игры.

Благодаря обучению игровой деятельности каждый школьник получает возможность овладеть готовыми знаниями, умениями и навыками как с позиции обучаемого, реципиента знаний, так и с активных позиций приобретения образцов и помогающего эти образцы воспроизвести. Известно, что в становлении сознания школьника определяющую роль играет когнитивная и мотивационная сферы, а в игровой деятельности - когнитивная и волевая. Уровень сформированности игрового сознания можно оценивать в первую очередь по развитию этих сфер, Поскольку целый ряд компонентов сознания, как в сфере мышления, так и в волевой, эмоционально-чувственной и мотивационной сферах, развивается спонтанно, то становление игрового сознания школьника часто остается незаметным, как бы заданным от рождения. Вот почему в обыденном педагогическом сознании все еще бытуют ложные представления о главенстве в игровой деятельности врожденных способностей, свойственных далеко не всем учащимся, и представления о легкости подготовки к игровой деятельности, которая якобы доступна чуть ли не каждому школьнику.

Подвижные игры служат методом совершенствование и закрепление уже освоенных учащимися двигательных навыков и воспитанию физических качеств. В подвижной игре школьник совершенствует движения, развивает координацию движений, формирует быстроту, силу, выносливость, учится хорошо ориентироваться в пространстве, реагировать на сигналы к изменению действий, изменению направления и характера движения. Изменчивость игровых условий требует постоянного приспособления используемых движений к новым ситуациям, формирует механизмы управления движениями. Совершенствуя ловкость, развивается способность создавать новые двигательные действия из ранее усвоенных движений. Условия соревнования требует от участников довольно больших физических напряжений. Чередование моментов относительно высокой интенсивности с паузами отдыха и действиями с небольшим напряжением позволяет играющим выполнять большой объем работы. Переменный характер нагрузки более всего соответствует возрастным особенностям растущего организма учащихся и поэтому оказывает благоприятное влияние на совершенствование деятельности систем кровообращения и дыхания.

В подвижной игре школьник проявляет максимум волевого усилия и физических возможностей. Он действует в соответствии с теми условиями и расстановкой игроков на игровой площадке. Тем самым он совершенствует свои движения, закрепляет двигательные навыки, на базе которых формируются более сложные движения.

Многочисленными авторами показано, что игра имеет неограниченные возможности комплексного использования разнообразных форм и методов, которые можно применить в физическом воспитании школьников.

В настоящее время накоплен большой экспериментальный материал об особенностях развития и совершенствования моторики человека в онтогенезе при различных видах тренировочной деятельности. Большой интерес вызывает картина построения движений на разных этапах онтогенеза в процессе использования игровой деятельности детей и подростков. Одну из важнейших сторон управления движениями составляет, несомненно, регуляция временных параметров

движения. Колебания параметров являются неизбежным компонентом любой биологической саморегулируемой системы, в том числе и дви* гательной. Вме сте с тем, с возрастом частота колебаний и случаи резкого перерегулирования свидетельствуют о повышении надежности регуляторных двигательных функций. В этой связи использование игровой деятельности в старшем школьном возрасте представляет особенный научный и практический интерес.

Л.Е. Любомирским при исследованиях установлено, что точность билатеральных движений, исполняемых преимущественно под кинестетическим контролем, возрастном периоде от 7 до 12 лет существенно не улучшается. Совершенствование билатеральных функций кинестезии более интенсивно происходит вплоть до 17 лет. Автор отмечает, что этот возрастной этап совпадает по времени с периодом становления у учащихся в процессе обучения игровым двигательным навыкам, требующих содружественных движений различных частей тела и, соответственно, участия билатеральных функций кинестетического контроля. Анализ бимануальных действий позволил установить, что абсолютно синхронных движений обеих рук у детей и подростков не обнаружено, но с возрастом уровень синхронности повышается.

Имеющиеся данные о возрастных механизмах регулирования частоты циклических движений позволяют заключить, что одним из факторов данного процесса является максимальная частота движений (МЧД). Было показано, что максимальный темп движений неодинаков не только у различных людей, но даже у различных мышечных групп одного и того же человека.

В исследованиях, посвященных изучению возрастных показателей максимального темпа, авторы приходят к выводу, что МЧД увеличивается у детей в возрасте от 7 до 16 лет, причем повышается темп движений в этом возрастном интервале примерно в 1,5 раза.

По данным исследования, проведенного в онтогенезе В.К. Бальсевичем и В.А. Запорожановым, максимальные значения показателя быстроты в разных движениях достигаются в период с 15 до 19 лет, как у юношей, так и у девушек, не занимающимися спортивными упражнениями. Ускоренное развитие быстроты движений выявлено в показателях теппинг - теста у мальчиков — всплеск в возрасте 15-16 лет. Но в вопросе о природе этого качества единство взглядов среди специалистов отсутствует. Так, некоторые авторы полагают, что максимальная частота движений обеспечивается физиологической лабильностью нервно-мышечного аппарата. Однако приходится отметить, что исходя из данных коэффициента корреляции, прослеживается отсутствие взаимосвязи между физиологической лабильностью двигательного аппарата и максимальной частотой движений.

Существует мнение, что МЧД зависит не столько от способности воспроизводить максимальное число импульсов в единицу времени, сколько от скорости перехода двигательных нервных центров из состояния возбуждения в состояние торможения, и наоборот, т.е. МЧД зависит от подвижности нервных центров. Анализ бимануальных действий позволил установить, что абсолютно синхронных движений обеих рук у детей и подростков не обнаружено, но с возрастом уровень синхронности повышается. Этот факт неоспоримо указывает на возможность регуляции двигательной деятельности в старшем школьном возрасте, в том числе при помощи использованного нами метода игровой деятельности.

Очень важно, что функции возбудимости и реактивности мышц и их иннервационных приборов могут косвенно отражаться в таком показателе, как латентное время двигательной реакции. Исследование возрастной динамики этого показателя изучалось при помощи скрытого периода двигательной реакции на комбинированные (световые и звуковые) раздражители. Исследовались движения пальцев, кисти, руки, плеча, туловища, шеи, голени и стопы. По полученным данным, время скрытого периода простой двигательной реакции, как характеристики быстроты регуляции движений, наиболее интенсивно сокращается у детей в возрасте 7-12 лет. Наименьшего значения этот показатель достигает у человека к 20-30 годам, из чего можно заключить, что именно в этом возрасте нервно-мышечная реакция человека достигает наибольшей скорости. Однако некоторыми авторами отмечается, что латентное время реакции не отражает двигательных скоростных возможностей человека, полагая более эффективным в этом случае целостное время двигательной реакции, в частности, его моторный компонент.

Исследование ряда показателей, формирую-

щих двигательную деятельность старшеклассников в процессе игровой деятельности позволит, как нам представляется, ответить на приведенные и многие другие вопросы. -г

С помощью игры можно целенаправленно воздействовать на комплексное развитие личности учащегося. В процессе игры педагог может успешно решать образовательные, оздоровительные, творческие и развивающие задачи, стоящие перед физическим воспитанием школьников. Большое значение имеет игра в воспитательном процессе, она способствует формированию личности учащегося. В процессе игры происходит формирование новых психических процессов, новых качеств личности учащегося.

Важнейшая задача современного игрового урока, во-первых, сочетать формирование индивидуальности и личности учащегося; во-вторых, непосредственно способствовать сохранению культурного наследия нации, ее возрождения и дальнейшего развития; в-третьих, формировать сегодняшние критерии культуры общения у школьников средствами педагогики.

Анализ психолого-педагогической, методической литературы, литературы по педагогике творчества, многолетний собственный опыт, апробация в учебных коллективах позволили нам выделить следующие основные педагогические условия формирования культуры общения у старших школьников средствами подвижной игры:

- включение в содержание образования подвижных игр с учетом регионального компонента;
- использование индивидуального подхода как метода педагогического воздействия с опорой на положительное и преодоление отрицательного в общении старших школьников;
- роль педагога, его личная заинтересованность, его уверенность, азарт, знание подвижных игр, стиль товарищеского общения учителя и ученика;
- применение подвижных игр как средства диагностики личности и последующей ее коррекции.

ПСИХОЛОГИЯ

А. Г. Самохвалова,
Т. А. Нестерова

ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ ЗАТРУДНЕННОГО ОБЩЕНИЯ; ТЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

Все свои недостатки мы сами вложили в себя, нам с ними и работать.
Антонии Фелпс

Общение с людьми - это наука и искусство. Природные коммуникативные способности, понимание индивидуальных особенностей собеседника, владение эффективными приемами воздействия, техниками вербального и невербального общения являются профессионально необходимыми качествами для специалистов, работа которых предполагает постоянные контакты типа «человек-человек», — политикам, бизнесменам, менеджерам, психологам, педагогам и многим другим. Умение же строить отношения с людьми, находить подход к ним, располагать их к себе необходимо каждому человеку.

Вместе с тем, современная практика показывает, что большое количество коммуникативных ситуаций личности характеризуются наличием разнообразных трудностей, барьеров, ставящих преграды на пути решения общих целей и установления благоприятных взаимоотношений между партнерами общения. Ситуация межличностного взаимодействия становится для человека затрудненной, если в ней обнаруживаются такие характеристики как наличие внутренних или внешних преград на пути достижения соглашения партнеров; увеличение нервно-психического напряжения, нарастание негативных эмоций по отношению к собеседнику; демонстрация непонимания партнерами друг друга; проявление неконструктивных форм взаимодействия (агрессивность, демонстративность, импульсивность, конформность и др).

Любая ситуация затрудненного взаимодействия - это ситуация, в которой один или оба партнера являются субъектами затрудненного общения, один или оба партнера с разной степенью осознанности и направленности мешают удовлетворению потребностей другого. В результате этого, один или оба партнера испытывают острые эмоциональные переживания, демонстрируют несогласованность действий, проявляют коммуникативную неадекватность.

В российской психологии отсутствует общепринятая трактовка субъекта общения. Б.Ф.Ломов подчеркивал, что отличительной характеристикой самостоятельного субъекта выступает его активность. Он считал, что существуют две формы активности субъекта - деятельность и общение. Общение как форма активности отличается от деятельности тем, что в нем присутствуют субъект-субъектные отношения, происходит двусторонний обмен результатами познания и отражения, создается общий фонд информации, используется подражание, содействие, сопереживание как основные формы реализации активности. В общении осуществляется воздействие одного субъекта на другого, поэтому результатом общения как специфической формы активности выступает не предмет, а преобразование отношений с другим человеком или другими людьми (Б.Ф.Ломов, 1984).

В работах Б.Г.Ананьева субъект также рассматривается с точки зрения его активности, которая, с одной стороны, обнаруживается в сохранении или преобразовании собственного статуса в зависимости от социальной общности, а с другой - может проявиться в форме воздействия на других людей с целью преобразования или сохранения их положения в обществе (Б.Г.Ананьев, 2001).

По мнению А.В.Брушлинского, субъект - это индивид, находящийся на соответствующем своему развитию уровне преобразовательной актив-

©А.Г. Самохвалова, Т.А. Нестерова, 2008

ности, целостности, автономности, свободы, деятельности, гармоничности и отличающийся своеобразной целенаправленностью и осознанностью (А.В.Брупшинский, 1994).

В.А.Лабунская полагает, что субъектом общения выступает индивид, который обладает свойством субъектности, выражающимся в особенностях его преобразовательной активности относительно личности партнера в процессе общения, т. е. в преобразовании отношений с другим человеком, соответствующим уровню развития его социальных способностей. Существуют два фундаментальных типа личностей как субъектов общения: субъект затрудненного общения и субъект незатрудненного общения, преобразовательная активность которых отличается по трем основным параметрам (направленность, качество, интенсивность) и представлена в системе отношений к другому (В.А.Лабунская, 2001).

Если сравнивать коммуникативные проявления субъекта затрудненного и субъекта незатрудненного общения, то можно выделить ряд характеристик (табл. 1).

Таблица 1

Основные различия «трудных» и «легких» партнеров общения

«Трудный» партнер общения	«Легкий» партнер общения
Особенности его личности приводят к возникновению трудностей в процессе взаимодействия с ним у большинства партнеров	Особенности его личности крайне редко становятся причиной возникновения трудностей в общении
Обладает низким уровнем осознания себя в качестве «объективной» детерминанты, затрудняющей как свое собственное общение, так и общение других	Осознает себя и другого в качестве возможной причины сложившейся между ними ситуации затрудненного общения
Усматривает причину переживаемых им самим трудностей в особенностях личности и общения партнера и перекладывает ответственность за причину возникновения, течение и исход ситуации на другого	Принимает и разделяет ответственность за течение и исход коммуникативной ситуации
Не умеет и не желает встать на точку зрения партнера, т. е. центрирован на себе	Активно ищет способы оптимального для обеих сторон разрешения ситуации, т. е. в равной мере центрирован на себе и другом как субъектах общения, обладает эмпатией и внутренним локусом контроля

Составлено с использованием [3].

В реальном общении причиной затруднений могут быть одновременно оба партнера, осознающие или не осознающие то, что они являются источником затруднений друг для друга.

Безусловно, что «трудный» в представлениях другого партнер, осознав себя таковым, может изменить представление о себе как о трудном и перейти на активную, ответственную, целенаправленную позицию. Осознание каждым из партнеров себя в качестве возможной причины трудностей другого позволяет осознать свою детерминирующую роль в организации конкретного акта общения; искать иные, более эффективные способы коммуникативного поведения, ориентируясь на реакцию партнера; изменять тем самым степень затрудненности ситуации общения в сторону уменьшения.

В современной отечественной психологии причины затрудненного общения усматриваются в ценностных ориентация*, установках, направленности личности; специфике ее мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сфер; в социально-психологических и ролевых характеристиках человека. В нашем исследовании

мы рассматривали личность как субъект затрудненного общения через призму ее гендерных особенностей.

Отго Вейнингер писал, что «...мужчины и женщины являются как бы двумя субстанциями, распределенными в самых разнообразных соотношениях в живых индивидуумах, причем коэффициент ни одной из этих субстанций не может равняться нулю. Можно даже сказать, что в области опыта нет ни мужчины, ни женщины. Существует только мужественное и женственное». Влияние тендерной идентичности на деятельность и общение личности исследовалось многими отечественными учеными, такими какМ.В.Буракова, В.В.Знаков, О.Г.Троицкая, АЛ.Чекалина и др. Целью нашего исследования было выявление гендерных различий коммуникативных трудностей личности.

Гипотетически мы предположили, что возникновение и проявление тех или иных коммуникативных трудностей связано с маскулинностью-феминностью личности; а также существуют тендерные различия в проявлении некоторых базовых коммуникативных характеристик личности (агрессивность, змпатия, принятие других, доброжелательность) и в стилях межличностного взаимодействия.

В исследовании принимали участие 150 испытуемых (экономисты, юристы, медицинские работники, менеджеры, представители рабочих специальностей). Из них 73 мужчины и 77 женщин в возрасте от 19 до 59 лет.

В работе использовался следующий диагностический комплекс; методика на выявление коммуникативных трудностей личности (опросник В.А.Лабунской «Социально-психологические характеристики субъекта общения»), методика С.Бем, адаптированная М.БураковоЙ, на определение гендерной идентичности личности; методы исследования базовых коммуникативных характеристик субъекта общения (опросник Басса-Дарки для определения форм и уровня агрессивности, «Шкалаэмоционального отклика» А.Меграбиана и Н.Эпштейна, «Шкала принятая других» Фейя, «Шкала доброжелательного отношения» Кэмпбелла, проективный рисуночный тест «Несуществующее животное»); методика, диагностирующая ведущие тенденции личности и стиль межличностного поведения (индивидуально-типологйческий опросник Л.Собчик). С целью обработки полученных данных использовались качественный и количественный анализ, методы математической статистики (критерий Манна-Уитни, корреляционный и регрессионный анализы).

Анализ и интерпретация эмпирических данных позволили нам выявить некоторые интересные психологические тенденции.

Так, в общем составе испытуемых заметно явное преобладание андрогинных мужчин и фемининных женщин. Наименее всего представлены в выборке маскулинные женщины (рис.]). Причем, маскулинность у мужчин выражена больше, чем у женщин (U=473, при p=0,02), а феминность больше выражена у женщин, чем у мужчин (U=477, при p=0,01).

Вероятно, это обусловлено усвоением в процессе социализации личности именно тех гендерных ролей, которые традиционно приписываются мужскому и женскому полу (мужчина должен быть мужественным, а женщина - женственной); стремлением человека соответствовать ожиданиям общества, его потребностью быть принятым окружающими. Если поведение отдельных людей соответствует ожиданиям окружающих, то обществу обеспечены стабильность и социальное равновесие. Мужчины с ярко выраженным «мужским началом» и женщины, у которых развито «женское начало», отличаются легко прогнозируемым поведением, образ действий их достаточно постоянен. Всё это способствует формированию представления о том, что мужчинам и женщинам свойственны определённые наборы конкретных качеств и моделей поведения в общении.

Выявлены различия в проявлении коммуникативных трудностей людей с различным типом гендерной идентичности: у маскулинных субъектов менее выражены затруднения практически по всем исследуемым параметрам общения; трудности феминных субъектов наиболее ярко проявляются в таких характеристиках, как интенсивность общения, наличие свидетелей, количество партнёров, их пол, возраст, статус, а также по шкале «отношение-обращение» партнёров друг к другу; у андрогинных субъектов наблюдается преобладание трудностей, связанных с отношением-обращением партнёров друг к другу (рис. 2). Причем большее количество коммуникативных трудностей испытывают андрогинные женщины (не смотря на то, что андрогинная идентичность традиционно связывается с высоким уровнем коммуникативной адаптивности и адек-

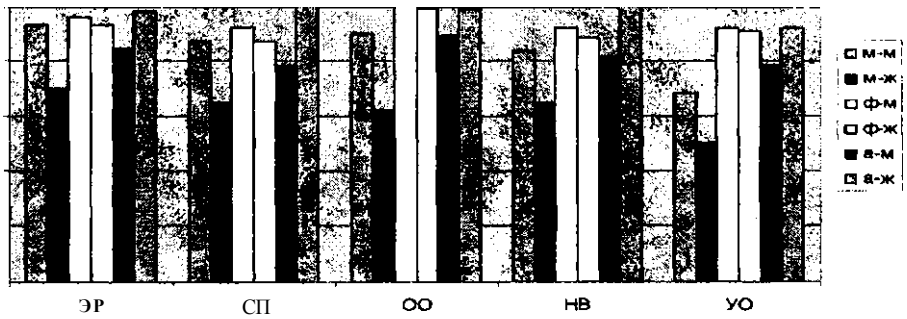
ватности), а реже всего коммуникативные трудности испытывают женщины маскулинного типа («мужественные» черты видимо позволяют компенсировать женщине ее природную мягкость, чувствительность, тревожность, алогичность).

Условные обозначения:

М М - мужчины маскулинные;
М А - мужчины андрогинные;
М Ф - мужчины фемининные;
Ж М - женщины маскулинные;
Ж А - женщины андрогинные;
Ж Ф - женщины фемининные

Рисунок 1

Коммуникативные затруднения у испытуемых с различным типом тендерной идентичности с учетом пола



Условные обозначения:

ЭР - экспрессивно-речевые трудности;
СП - социально-перцептивные трудности;
ОО - трудности отношения-обращения партнеров друг к другу;
НВ - трудности организации взаимодействия;
УО - трудности, связанные с интенсивностью общения, количеством партнеров, наличием свидетелей общения, возрастом, полом, статусом партнеров.

Рисунок 2

Также по шкале интенсивности общения наблюдается значительное преобладание уровня трудностей у феминных субъектов по сравнению с маскулинными (U=45,5 при p=0,01) и с андрогинными (U=93, при p=0,02). Это можно объяснить стремлением маскулинных субъектов занимать в общении доминирующие позиции, их уверенностью, твёрдостью, напористостью, направленностью на достижение социального успеха, на разрешение проблем. Мужской стиль общения с раннего детства выглядит более соревновательным и конфликтным, чем женский, содержание совместной деятельности для мужчины важнее, чем индивидуальная симпатия к партнёру. Феминная личность характеризуется направленностью на создание гармоничных взаимоотношений, на поддержание равновесия в общении, на партнёрство и взаимозависимость. Субъекг андрогинного типа характеризуется направленностью на установление баланса между сферой межличностных отношений и сферой достижений. Тем самым, маскулинные коммуниканты менее чем андрогинные и феминные, восприимчивы к влиянию таких факторов общения, как интенсивность, количество партнёров и свидетелей, их пол, возраст и статус. Обнаружено обратное влияние маскулинности на возникновение перечне л енных коммуникативных трудностей (Beta = -0,26, при p = 0,02).

Кроме того, по сравнению с маскулинными субъектами, более высокий уровень трудностей по шкале «отношения - обращения» партнеров обнаружен у фемининных субъектов (U=60, при p=0,02). На наш взгляд, это связано с тем, что гендерный фактор проявляется в идентифицирующих обращениях, признак пола в которых передаётся лексическим значением или соответствующим суффиксом. Обращение имеет особое коммуникативное предназначение - управление поведением адресата, например, оно может быть побудительным, контактовным, оценочным, в зависимости от гендерных характеристик общающихся людей. Регулирующий характер гендерных признаков коммуникантов в обращениях проявляется в регламентации официального/неофициального характера дальнейшего общения, и в его тональности. Выбор нейтральных (у субъектов маскулинного типа) или экспрессивных обращений (у феминных субъектов) регулирует и характер межличностных отношений от нейтральных, деловых до чувственных или фамильярных, формируя круг ожиданий адресата.

В исследовании выявлены тендерные различия в проявлении агрессивности: маскулинным субъектам по сравнению с феминными наиболее свойственно проявление вербальной (U = 107,0 при p = 0,01) и физической (U= 102,5 при p = 0,043) агрессии; феминные субъекты чаще, чем андрогинные склонны испытывать косвенные формы агрессии: раздражение, обида, чувство вины (U = 150 при p = 0,02). Выявлены более высокие показатели по шкале «вербальная агрессия» (LK371, при p=0,04) и на уровне тенденций по шкалам «физическая агрессия» (U=387,5, при p=0,07), «негативизм» (U=382,5, при p=0,0б), «агрессивность» (U=398,0, при p=0,09) у андрогинных субъектов по сравнению с феминными. Следовательно, андрогинные и маскулинные субъекты склонны прибегать к более открытым формам проявления агрессии. Их независимая позиция, раскрепощённость позволяет более открыто выражать свои мысли, предъявлять свою точку зрения, даже если она расходится с мнением оппонента. Феминные же субъекты, напротив, чаще занимают конформную позицию в общении в силу значимости для них межличностных отношений. Более же высокие показатели по шкале «негативизм» у андрогинных субъектов объясняются, на наш взгляд, более выраженным у них уровнем критичности мышления, их способностью прогнозировать ситуацию. Если рассматривать агрессивность с конструктивной точки зрения, надо заметить, что она является необходимой базой для формирования таких качеств личности, как решительность, целеустремлённость, настойчивость, уверенность. В свою очередь, совокупность этих качеств, как правило, обеспечивает высокий уровень достижений и адаптации. На основании этого закономерно считать андрогинный тип более адаптивным.

Максимальные показатели выраженности эмпатии принадлежат андрогинным и фемининным мужчинам; средние значения эмпатии - у фемининных и андрогинных женщин; наиболее низкие значения - у маскулинных женщин. Что же касается показателей по шкале «принятия других», то нами не выявлено значимых гендерных различий, все результаты соответствуют средним значениям.

В целом можно сказать, что расхождения показателей испытуемых по шкалам «эмпатия» и

«принятие других» не существенны. Принято считать, что проявление заботы, ласки, участия - это важные составляющие женской тендерной роли. Но, как показывают результаты наше п р е - следования, мужчины не хуже женщин способны определять чувства других людей и внутренне сопереживать им, однако очень часто они заинтересованы в том, чтобы окружающие не заметили этого по их поведению.

Высокий уровень доброжелательности присущ андрогинным женщинам. Чуть ниже показатели у андрогинных мужчин, а также у мужчин и женщин феминн о го типа. Наименьшие значения по данной шкале наблюдаются у испытуемых маскулинного типа. На наш взгляд, это вполне объяснимо, так как специфичность стиля общения представителей маскулинного типа, проявляющаяся в доминантности, жёсткости, безусловно, затрудняет проявление доброжелательности.

Интерпретация рисунков также позволила нам выявить некоторые тендерные различия в коммуникативной сфере личности. Так в рисунках субъектов маскулинного типа можно отметить наличие элементов, говорящих об агрессивности - когти, зубы, рога, шипы и т.д.; контуры фигур, как правило, четко прорисованы, расположены по центру листа, что говорит о самодостаточности и высокой самооценке; голова и лапы крупных размеров, свидетельствуют о рациональности и самоуверенности испытуемых. В работах лиц феминного типа наблюдаются совершенно противоположные тенденции: контур фигур либо выполнен слабой штриховкой, либо отсутствует вовсе; фигуры, как правило, мелкие и смещены к краям листа, что может говорить о низкой самооценке и неуверенности; характерной чертой этих рисунков является четкое прорисовывание глаз, ресниц, наличие крыльев, элементов украшений, что является проявлением демонстративности, стремления привлечь к себе внимание.

Анализ стилей межличностного взаимодействия показал статистически значимые различия индивидуальных профилей по отдельным шкалам. Ведущим направлением в межличностном взаимодействии феминных субъектов по сравнению с маскулинными является покорно-застенчивый стиль (U = 77,5 при p=0,004). Данный стиль отражает такие особенности межличностного взаимодействия, как скромность, застенчивость, склонность брать на себя чужие обязанности, что присуще феминному типу тендерной идентичности. Также он характерен и для тревожных личностей с повышенным чувством ответственности, легко впадающих в состояние грусти, избегающих широких контактов и социальных ролей, в которых они могли бы привлечь к себе внимание окружающих, ранимых и впечатлительных.

Мужчинам андрогинного типа по сравнению с женщинами андрогинного типа свойственны такие стили межличностного взаимодействия как: независимо - доминирующий (U - 118 при p = 0,01) и прямолинейно - агрессивный (U = 154 при p = 0,02). Независимо-доминирующий октант представляет собой такие черты, как дистантность, эгоцентричность, завышенный уровень притязаний; мнение окружающих воспринимается критически, собственное мнение возводится в ранг догмы или категорично отстаивается. Прямолинейно-агрессивный тип межличностного взаимодействия представляет собой выраженную близость к таким личностным характеристикам, как ригидность установок, сочетающаяся с высокой спонтанностью, практицизмом при недостаточной опоре на накопленный опыт в состоянии эмоциональной захваченности, повышенное чувство справедливости, сочетающееся с убежденностью в собственной правоте, легко разгорающееся чувство враждебности при противодействии и критике в свой адрес, повышенная обидчивость, легко угасающая в комфортной ситуации, не ущемляющей престиж личности испытуемого.

Ведущими тенденциями в межличностном взаимодействии женщин андрогинного типа по сравнению с феминными женщинами выступает ответственно-великодушный стиль (U = 167 при p = 0,05), представляющий собой выраженную потребность в соответствии социальным нормам поведения, склонность к идеализации гармонии межличностных отношений, экзальтацию в проявлении своих убеждений, выраженную эмоциональную вовлеченность. Характерно легкое вживание в разные социальные роли, гибкость в контактах, коммуникабельность, доброжелательность, стремление к деятельности, полезной для всех людей.

Результаты исследования действительно показали, что возникновение и проявление тех или иных коммуникативных трудностей связано с тендерными особенностями личности; что суще-

ствуют некоторые гендерные различия в проявлении базовых коммуникативных характеристик личности (агрессивность, эмпатия, принятие других, доброжелательность) и в стилях межличнос^ тного взаимодействия.

Практика показывает, что индивидуальные, гевдерные различия людей в сфере общения часто становятся источником трудностей для партнеров по коммуникациям, ставят преграды на пути достижения общих целей, вызывают психоэмоциональное напряжение собеседников. Однако осознание субъектом своих коммуникативных качеств, являющихся источником трудностей для партнера, можно считать первым шагом на пути оптимизации межличностных отношений. В связи с этим хочется привести слова Филиппа МакГроу: «Отношения приносят больше радости, когда вы находитесь с человеком, который обогащает вашу жизнь, а не только отражает ее. Вы будете благодарны ему за те различия, которые сейчас являются для вас лишь источником разочарования».

Библиографический список

1. ***Ананьев Б. Г.*** Человек как предмет познания. -СПб.: Питер, 2001.

2. ***Брушлинский А. В.*** Субъект: мышление, учение, воображение. - М.; Воронеж, 1994.

3. ЛабунскаяВ. А., Менджерицкая Ю, А., Бреус Е. Д Психология затрудненного общения. - М.: «Академия»,2001.

4. ***Ломов Б. Ф.*** Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Просвещение, 1984.

Д. Л. Петрович

КОГНИТИВНО-СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОПЕРАТОРОВ В ОЦЕНКЕ ПРИБОРНОЙ ИНФОРМАЦИИ

Преамбула. В работе исследованы связи когнитивных стилей и эффективности сравнительной оценки показаний приборов; а также влияние когнитивных стилей и расстояния между приборами на эффективность такой оценки. Получено, что на ошибки сравнительной оценки влияет шкальное расстояние, на время реакции верного ответа - когнитивный стиль.

Процессы приема и оценки приборной информации человеком-операггором всегда занимали важное место в инженерной психологии. При этом основное внимание уделялось изучению показателей точности и скорости восприятия и оценки сигналов человеком-оператором в зависимости от способов их кодирования, особенностей пространственного расположения индикаторов и других характеристик приборных панелей [2; 5]. В меньшей степени исследованы индивидуальные, личностные, мотивационные и другие субъективные факторы, влияющие на процессы восприятия и оценки приборной информации [4; 7]. Проведено крайне мало специальных работ, посвященных выявлению связей когнитивных стилей человека-оператора с показателями точности и скорости восприятия и оценки сигналов человеком-оператором [9]. Когнитивные стили понимаются как относительно устойчивые индивидуально-своеобразные способы переработки информации, которые характеризуют ментальные репрезентации происходящего [10]. Проявление таких когнитивных стилей, как полезависимость, ригидность, импульсивность прослеживается в восприятии, внимании, научении, памяти, мышлении. Следует отметить, что когнитивные стили связаны с успешностью профессиональной деятельности. Наиболее изученным в этом отношении является полезависимость/поленезависимость и импульсивность/рефлективность [3; 8; 9]. По результатам некоторых исследований, полезависимость/поленезависимость не связана с успешностью деятельности [8]. По данным других исследований - поленеза-

©Д.Л. Петрович, 2008

висимость соотносится с успешностью деятельности *[9],* и есть исследования, в которых выявлена обратная связь поленезависимости и успешности [3; 6]. Полез ависимость/поле независ им ость характеризует способность человека находить простую релевантную деталь в сложном перцептивном образе. Поленезависимые легко преодолевают сложный контекст (быстро вычленяют деталь из сложного целого). Полезависимые, напротив, с трудом преодолевают сложный контекст (им нужно время, чтобы увидеть деталь в сложном целом) [10]. Импульсивность/рефлективность характеризует склонность к обдумыванию перед принятием решения, когда необходимо осуществить правильный выбор из некоторого множества альтернатив. Импульсивные испытуемые склонны быстро реагировать на проблемную ситуацию, быстро принимать решение без тщательного анализа ситуации. Рефлективные испытуемые характеризуются замедленным темпом реагирования, решение принимается на основе тщательного обдумывания [10].

Согласно имеющимся данным, когнитивные стили связаны с успешностью деятельности, в том числе и операторской, но характер этой связи остается недостаточно изученным. Учет когнитивных стилей при разработке инженерно-психологических требований к средствам отображения информации и при отборе операторов является актуальной задачей.

В настоящем исследовании выявляются особенности полезависимости/поленезависимости и импульсивности/рефлективности в решении операторской задачи при разной организации приборной информации. Целью данного исследования является выявление связей показателей когнитивных стилей с показателями оценки приборной информации в условиях их разной пространственной организации.

Гипотезы исследования. На показатели оценки приборной информации влияет ее пространственная организация и когнцтивно-стилевые особенности операторов. Показатели сравнительной оценки показаний приборов связаны с когнитивно-стилевыми особенностями операторов.

Независимыми переменными в исследовании выступали: 1) Пространственная организация информации (расстояние между шкалами); 2) Когнитивные стили (импульсивность/рефлективность, пояезависимисть/поленезависимость). Зависимыми переменными являются показатели оценки приборной информации в виде ошибок оценивания, пропусков и времени верного оценивания.

Задачи исследования: 1) Выявление влияния пространственной организации информации и когнитивных стилей на показатели оценки приборной информации; 2) Определение связи когнитивно-стилевых особенностей с показателями сравнительной оценки приборной информации.

Методика исследования. Для исследования сравнительной оценки показаний приборов применялась компьютерная программа. Программа позволяет предъявлять изображения по специально сконструированной последовательности. Каждое изображение предъявлялось на экране монитора. В одно изображение входят четыре окружности в виде циферблатов, располагающихся по углам экрана. Каждая окружность разбита на 12 секторов и в центре окружности располагалась стрелка, указывающая на один из 12 секторов. Секторы циферблата были помечены риской и цифрой от 1 до 12. Диаметр каждого циферблата составлял 50 мм. В каждом изображении в середине монитора помещалась буква «М» или буква «Б». Были спланированы 2 экспериментальные серии.

В серии 1 циферблаты располагались на расстоянии 30 мм друг от друга. В серии 2 циферблаты находились на расстоянии 5 мм друг от друга. Каждая серия состояла из 88 предъявлений изображений шкал. Если в центре экрана предъявлялась «М» испытуемый должен был найти циферблат, в котором стрелка показывала на наименьшую цифру и нажать на клавишу с этой цифрой. Если в центре экрана предъявлялась «Б» испытуемый должен был найти циферблат, в котором стрелка показывала на наибольшую цифру и нажать на клавишу с этой цифрой. Проба состояла из предъявления изображения четырех циферблатов с буквой в середине экрана, последующего предъявления маски, ответа испытуемого. Длительность предъявления изображения равна 1200 мс. Длительность предъявления маски равна4000 мс для всех экспериментальных серий. Автоматически осуществлялось измерение времени реакции от начала предъявления изображения до момента нажатия на клавишу испытуемым. Ошибкой испытуемого считалось нажатие клавиши с неверной цифрой. Пропуском ответа испытуемого считалось, если испытуемый не нажимал на клавишу с цифрой во время

предъявления данного изображения и во время последующей экспозиции маски. Были вычислены следующие показатели: среднее времд.реакции верных ответов испытуемых (среднее время верного оценивания) по каждому условию предъявления информации; стандартное отклонение времени реакции верных ответов для этих условий; частоты встречаемости пропусков и ошибок для каждого условия.

Для измерения когнитивных стилей испытуемых использовались следующие методики: тест АКТ-70 (полезависимость/поленезависимость), тест Кагана (импульсивность/рефлективность).

Показатели полезависимости/полеиезависимости по тесту АКТ-70:1) общее время выполнения методики; 2) продуктивность, определяемая как частное от деления количества правильных ответов на время. Чем больше показатель 1 и меньше показатель 2, тем больше выражена поле зависимость.

Показатели импульсивности/рефлективности: 1) сумма времени первых ответов по 12 заданиям теста, 2) показатель количества ошибок как сумма ошибок по 12 заданиям теста. Чем меньше показатель I и больше показатель 2, тем больше импульсивность испытуемого.

Процедура исследования. Исследование состояло из двух этапов. Первый этап исследования проводился в группе, второй - индивидуально. На первом этапе проводилась методика для изучения эффективности оценки приборной информации. Изображения на экране монитора предъявлялись испытуемому в пределах ± 15°?от нормальной линии взора. Перед началом проведения методики у испытуемого была предварительная тренировка, которая составляла 20 проб. На втором этапе диагностировались когнитивные стили. Методика для изучения эффективности восприятия приборной информации проводилась с каждым испытуемым 2 раза. В первый раз испытуемый выполнял две экспериментальные серии. Во второй раз все экспериментальные серии предъявлялись испытуемому в обратном порядке (для компенсации эффекта переноса). Была применена схема индивидуального эксперимента, по плану реверсивного уравнивания.

Испытуемые. В исследовании приняли участие 39 профессиональных водителей мужчин, представителей операторской деятельности. Возраст испытуемых - от 18 до 22 лет.

Для статистической обработки данных использовался корреляционный анализ (коэффициент корреляции Спирмена), кластерный анализ (по методу Уорда), двухфакторный дисперсионный анализ, описательная статистика

Результаты и их обсуждение. Для анализа результатов данного исследования была применена концепция М.А.ХолоднОй о кваприполярной структуре когнитивных стилей, которая в своих исследованиях обосновала, что когнитивный стиль не биполярное, а квадриполярное измерение [10].

Согласно ее концепции, в когнитивном стиле импульсивность/рефлективность выделяется не два полюса («импульсивный» и «рефлективный»), а четыре («импульсивный», «быстрый точный», «рефлективный», «медленный неточный»). Для реализации ее подхода был осуществлен кластерный анализ по импульсивности/рефлективности по показателям количество ошибок (дополнительный показатель) и время первых ответов (основной показатель). В рамках этого когнитивного стиля выделяются три непересекающихся кластера, которые могут быть проинтерпретированы как субгруппы «рефлективные» (14 человек), «быстрые/точные» (10 человек), «импульсивные» (15 человек).

По стилю полезависимость/поленезависимость были выделены группы испытуемых на основе медианы показателя продуктивности. 19 испытуемых имели показатели продуктивности больше медианы (поленезависимые), 19 испытуемых - меньше медианы (полезависимые). Медиана составляла 0,999.

Далее была осуществлена проверка гипотезы о влиянии когнитивных стилей и расстояния между шкалами на показатели сравнительной оценки приборной инфомации с помощью применения двухфактор но го дисперсионного анализа. Двухфакторный дисперсионный анализ показал влияние выраженности когнитивного стиля импульсивность/рефлективность на время реакции (SS=384761; d£=2; MS=19238; F=4,19;p<0,01), а влияние расстояния между шкалами на время реакции не было обнаружено.

Попарное сравнение времени реакции по методу Шеффе показало, что у импульсивных испытуемых время реакции больше, чем у рефлективных (у импульсивных среднее время реакции верных ответов- 2,566 с, у рефлективных- 2,452 с, p<0,02). Сравнение импульсивных и быстрых (точных испытуемых, быстрых / точных и рефлек-

тивных испытуемых не выявило значимых отличий между этими субгруппами по времени реакции верного ответа. Влияние полезависимости/поленезависимости на время реакции ответа обнаружено не было. С помощью применения двухфакторного дисперсионного анализа было показано влияние расстояния между шкалами на частоту ошибок (SS=0,098844; df= 1; MS=0,098847; F=ll,178; p<0,001); влияние полезависимости/поленезависимости, импульсивности/рефлективности на этот параметр не обнаружено. На частоту допущенных ошибок влияет пространственная организация информации, а не когнитивные стили. Частота ошибок больше в том случае, если они располагаются ближе к центру (частота ошибок в серии 1=0,27; частота ошибок в серии 2=0,19).

Корреляционный анализ показал, что показатели всех исследуемых когнитивных стилей связаны с показателями оценки приборной информации (время правильной оценки и частота пропусков). Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Значимые корреляционные связи показателей оценки приборной информации и когнитивных стилей.

Стилевые показатели	Показатели оценки приборной информации			
	Серия **1** (расстояние между шкалами 30 мм)		Серия 2 (расстояние между шкалами 5 мм)	
	Среднее время верной оценки	Частота пропусков	Среднее время верной оценки	Частота пропусков
Время выполнения теста (АКТ)	0,37 (p<0,02)	0,4(p<0,01)	0,35 (p<0,03)	0,39(p<0,01)
Продуктивность (АКТ)		-0,31 (p<0,05)		-0,33 (**P**<0,04)
Количество ошибок (Каган)	0,38 (p<0,02)		0,31 (p<0,05)	0,35 (p<0,03)

Большая часть корреляционных зависимостей исследованных когнитивных стилей с показателями сравнительной оценки показаний шкал была найдена для полезависимости/поленезависимости, причем показатели этого стиля оказались связанными, как и со скоростным аспектом оценивания (время реакций ответа), так и с точностным (частота пропусков). Что касается импульсивности/рефлективности, то по тесту Кагана, только показатель количество ошибок оказался связанным с оценкой приборной информации в виде времени верного оценивания и частоты пропусков.

Таким образом, результаты проведенного исследования показывают, что выраженность когнитивного стиля импульсивность/рефлективность влияет на временную характеристику оценки показаний приборов. Характерно, что на точностную характеристику деятельности (частота допущенных ошибок) влияние когнитивно-стиле-

вых особенностей не выявлено. На частоту допущенных ошибок влияет объективный фактор, а именно расстояние между шкалами. В то^ случае, если шкалы располагались ближе к центру экрана, испытуемые допускали меньшее количество ошибок.

Интересен тот факт, что импульсивные испытуемые тратят больше времени на выполнение данной задачи (большее время реакции ответов), чем рефлективные. Полученный результат не вполне согласуется с пониманием этого стиля.

Из показателей теста Кагана именно показатель количество ошибок, а не время первых ответов оказался связан с успешностью оценки приборной информации. Это согласуется с результатами исследований, в которых выявлена отрицательная связь показателя количества ошибок с успешностью интеллектуальной деятельности, в то время как время первых ответов не дает значимой связи с ней [12].

По литературным данным импульсивность/рефлективность связана с показателями внимания и памяти [1; 11]. Можно предположить, что рефлективные испытуемые быстрее решают данную задачу, имея большие ресурсы внимания и памяти, чем импульсивные.

Большинство связей показателей решения задачи (время верной оценки, частота пропусков) обнаружено с показателями полезависимости/поленезависимости.

Испытуемые с большей выраженностью поленезависимости делают меньше пропусков и решают данную задачу быстрее. Можно предположить, что полезависимым испытуемым требуется больше времени для решения данной задачи, возможно из-за организации их памяти и внимания. Ч. Носал, пришел к выводу, что полезависимостъ определяется быстрым исчезновением следов кратковременной памяти и медленной переключаем остью внимания. Основные причины полезависимого стиля - - в малом объеме и темпе одновременно перерабатываемой информации и инертности внимания [13].

Выводы.

1. Выявлено влияние пространственной организации на частоту допущенных ошибок, при этом, если шкалы располагались близко друг к другу, испытуемые допускали меньше ошибок.

2. Выявлено влияние выраженности импульсивности/рефлективности на время верной оценки показаний шкал. Рефлективные испытуемые характеризуются меньшим временем верного оценивания, чем импульсивные испытуемые.

3. Поленезависимость соотносится с меньшим временем верной оценки показаний шкал и меньшим количеством пропусков.

Библиографический список

1. ***АлешинаЕ.***С. Исследование импульсивности-рефлексивности в дифференциальной психологии учения//Когнитивные стили. Тезисы науч.-практ. семинара. - Таллинн, 1986.-С. 123-126.

2. ***Венда В. Ф***. Инженерная психология и синтез систем отображения информации. - М.: Машиностроение, 1982.

3. ***Гопкало Е.А.*** Психологические аспекты изучения перцептивной составляющей профессиональной деятельности операторов автоматизированных информационных систем // Материалы VI Всерос. науч.-практ. конф., посвященной памяти В.Н. Дружинина. Сочи, 10-12 мая 2007 года. Т. 2. -Сочи: СГУТиКД, 2007. - С. 46-48.

4. Каллистратова Т.Д. Эффективность деятельности оператора СЧМ и состояние уверенности // Проблемы психологической поддержки операторов человеко-машинных систем. — Саратов; Изд-во Саратовского ун-та, 1983.-С. 59-63.

5. ***Ломов Я Ф.*** Человек и техника. - М.: Изд-во «Советское Радио», 1966.

6. ***ЛибинА.В.*** Стилевые особенности познавательных процессов и учебная деятельность // Развитие и диагностика способностей. — М.: Наука, 1991.С. 131-139.

7. ***НикифоровГ.С.*** Самоконтроль как механизм надежности человека-оператора. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1977.

8. ***Мешков А Н., Сергеев С.Ф.*** О профессионально важных сочетаниях показателей когнитивного стиля // Когнитивные стили. Тезисы науч.-практ. семинара. - Талинн, 1986. - С. 175-179.

9. ***Сергеев. С.Ф*** Корреляция когнитивного стиля с продуктивностью деятельности операторов систем слежения. // Когнитивные стили. Тезисы науч.-практ. семинара. - Таллинн, 1986.-С. 190-193.

10. Холодная М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума: Учебное пособие - М.: ПЕР СЕ, 2002.

11. Borkowski J. C., Peck V. A., Reid M. K. Impulsivity and strategy transfer: Metamemory as mediator// Child. Development. 1983. V. 54 (2). P.

459-473.

12. ***Hall V. C., Russell W. J.*** Multitrait-Multimethod analysis of conceptual tempo // J. of Educat. Psychology. 1974. V. 66 (6). P. 932-939.

13. ***Nosal Ch. S.*** Psychologiczne modele umyslu. Warszawa: Panstwowe Wydawnictwo Naukowe, 1990.

М.А. Буянкина

ПРОБЛЕМА ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ ЛИЧНОСТИ И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА

Преамбула. В течение последних десятилетий проблема исследования синдрома психического выгорания занимает актуальное место в психологической науке.

Современный этап развития общества характеризуется интенсивным развитием социально-экономических отношений и постоянно возрастающими требованиями к интенсификации работы и профессиональной компетенции персонала организаций. Рассмотрены и проанализированы работы по выгоранию, опубликованные в литературе, обсуждаются сущность понятия психического выгорания, его структура и психологические особенности, выявляется роль организационных факторов в формировании синдрома психического выгорания.

Имеющиеся исследования по проблеме психического выгорания выявляют роль индивидуальных и организационных факторов в формировании выгорания. Все это относится, в основном, к профессиям субъект-субъектного типа, и недостаточно исследовано для профессий субъект-объектного типа.

Современный этап развития общества характеризуется интенсивным развитием социально-экономических отношений и постоянно возрастающими требованиями к интенсификации работы и профессиональной компетенции персонала организаций.

По мнению исследователей, синдром «выгорания» - это реакция на хронический стресс на рабочем месте, поэтому подвергнуться опасности синдрома психического выгорания может любой работник, вне зависимости от стажа и должности.

История проблемы психического выгорания насчитывает несколько десятков лет. Основным содержанием проблемы психического выгорания является неоднозначная трактовка эмоций, их функций и реальных связей с деятельностью и поведением человека, с другими выделяемыми психическими процессами, состояниями и свойствами, с психической структурой личности в целом. Отсюда следует и практическая, прикладная сторона проблемы эмоций: как их реально исследовать, диагностировать, измерять, изменять, использовать и учитывать.

Теоретический анализ работ по проблеме психического выгорания позволил выделить ряд авторов, которые ставили и решали эту проблему с разных точек зрения.

Впервые «феномен психического выгорания» как социальная проблема упоминается в работах американского психотерапевта H.Freudenberger в 1974 году. Этим термином он охарактеризовал психологическое состояние здоровых людей, которое проявлялось как состояние изнеможения, истощения, осознание собственной бесполезности. Изначально H.Freudenberger занес в эту группу специалистов, работающих в профессиях субъект-субъектного типа.

В 80-е годы в зарубежной литературе было издано около тысячи статей по психическому выгоранию. Исследования данного явления носили эмпирический и эпизодический характер.

В литературе мы можем найти такие обозначения выгорания как «болезнь общения», «изнеможенность» [4], «отравление людьми», «эмоцио-

©М.А. Буянкина, 2008

нальное сгорание», «бессильный помощник» (W.Schmidbauer, 1997). По мнению В.Е.Орла наиболее удачным является термин «синдром психического выгорания» (burn-out), предложенный социальным психологом C.Maslach. Современные исследования по данной теме указывают на расширение круга профессий, подверженных «синдрому психического выгоранию). К ним относятся не только работники профессий субъект-субъектного типа, но и профессии субъект-объектного типа. Таким образом, синдром психического выгорания представляет собой общепрофессиональный феномен.

В настоящее время исследования в области выгорания продолжаются по следующим направлениям:

- определение понятия выгорания и его структуры;
- изучение факторов, обуславливающих феномен выгорания;
- исследование влияния выгорания на признаки поведения и деятельности субъекта;
- исследования генезиса структурных компонентов выгорания и его динамики в процессе профессионального развития [4].

Анализ литературы, с учетом вышеперечисленных направлений, показал, что проблема выгорания в отечественной психологии практически не разработана. На данный момент имеются лишь единичные исследования (В.В.Бойко, Н.В.Гришина, Э.Ф.Зеер, А.А.Рукавишников, М.М.Скугаревская, В.Е.Орел, В.Я.Тернопол, Т.В.Форманюк и др.). В зарубежной психологии по данной проблеме существует достаточное количество как теоретических, так и прикладных работ (M.Burish, C.Cherniss, Il.Fredenberger, J Jones, R.Golembiewsky, D.Green, D.Leiter, T.Marek, C.Maslach, A.Pines, W.Schaufeli и др.), однако до сих пор нет единой точки зрения в понимании этого явления. Малоисследованными остаются также причины и механизмы возникновения синдрома психического выгорания.

В зарубежной психологической литературе выделяются два основных подхода к определению синдрома психического выгорания и его симптомам: результативный и процессуальный [4].

Исследователи, представляющие результативный подход, понимают под феноменом психического выгорания некий итог, причиной которого является набор конкретных составляющих синдрома психического выгорания, таких как эмоциональное истощение, деперсонализация и редукция профессиональных достижений.

C.Maslach является одним из ведущих специалистов по проблеме выгорания в зарубежной психологической науке. Согласно исследованиям, проведенным C.Maslach и S.Jackson, синдром психического выгорания представляет собой трехмерный конструкт. В состав данного конструкта входят эмоциональное истощение, деперсонализация (т.е. тенденция развивать негативное отношение к клиентам), редуцирование профессиональных достижений.

Таким образом, синдром психического выгорания представляет собой состояние психического, физического истощения, развивающегося как результат хронического неразрешенного стресса на рабочем месте. Развитие данного синдрома характерно для альтруистических профессий, где доминирует забота о людях (социальные работники, врачи, учителя и т.п.). C.Maslach обращает внимание на возникновение данного синдрома как результата профессиональных, а не психических проблем. [12]

Несмотря на общепринятость данной концепции, она не исчерпывает многофакторный подход к структуре выгорания. Некоторые авторы либо объединяют факторы, либо исключают из конструкции выгорания тот или иной фактор. Например, D.Green объединяет два первых фактора эмоциональное истощение и деперсонализация в один основной фактор, что вместе с редукцией и являются конструкцией выгорания. [11] Другой исследователь выгорания A.Garden, базовым фактором выгорания считает эмоциональное истощение, а деперсонализация возникает только в некоторых случаях, избирательно в профессиях социального типа. (10] Другие авторы не относят редукцию к факторам психического выгорания, т.к. считают ее менее значимой. Имеются работы, авторы которых включают в структуру выгорания четвертый фактор - своеобразие, присущее только определенным профессиям. (M.M.Abu-Hilal, A.A.El-Emadi, 2000, O.Helessoy, K.Gronhaug, 1998, O.Helessoy, K.Gronhaug, OJKvitastein, 2000).

Анализ работ, посвященных конструкции феномена психического выгорания позволяет констатировать валидностьтрехфакторной модели выгорания. Она наиболее полно разработана с теоретической и эмпирической точек зрения. Трехфакторная модель психического выгорания

включает в себя три главных компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений. ^

Существует также и однофакторные модели выгорания. Они трактуют эмоциональное выгорание как состояние физического и психического истощения, вызванное длительным пребыванием в эмоционально перегруженных ситуациях. Представители данного подхода A.Pines и E.Aronson. С их точки зрения такое объяснение психического выгорания позволяет расширить перечень профессий, подверженных выгоранию, сюда можно отнести профессии субъект-объектного типа (менеджер, летчик, профессии вахтенного метода, руководящие должности и т.п.) [13].

Теоретический анализ источников, посвященных результативному подходу, дает нам основания полагать, что исследователи C.Maslach, S.Jackson, A.M.Leiter, A.Garden, D.Green, A.Pines и E.Aronson определяют выгорание как своеобразное состояние умственного, эмоционального и психического истощения, взаимосвязанного с профессиональной деятельностью, и наблюдаемое у психически здоровых людей, ранее не испытывавших подобных проблем.

Процессуальный подход исследует феномен выгорания как процесс, включающий в себя серию последовательных стадий или фаз. [4] C.Chemiss определяет выгорание как процесс, при котором проявляются негативные черты в поведении профессионала, как ответная реакция на стрессовый характер рабочей среды. [9] C.Chemiss дает описание трех стадий, ведущих к возникновению выгорания:

- несоответствие между возможностями и требованиями среды;
- возникновение непродолжительного эмоционального напряжения, усталости и бессилия;
- изменение в мотивационной сфере профессионала и его поведении.

Базовой определяющей возникновения выгорания C.Chemiss называет выбор соответствующего способа борьбы со стрессом и, если способ выбран неудачно, то в дальнейшем это провоцирует возникновение психического выгорания. [9]

К такому подходу присоединяются исследования M.Burish. Феномен психического выгорания рассматривается с позиций стадиально-процессуального характера. M.Burish выделяет 6 стадий выгорания:

- предупреждающая стадия;
- стадия снижения уровня собственного участия в производственном процессе;
- стадия эмоциональных реакций;
- стадия деструктивного поведения;
- стадия психосоматических реакций;
- стадия разочарования.

Базовой детерминантой выгорания M.Burish также считает несоответствие между вкладом в работу и получаемым от нее результатом [8]

Т.И.Ронгинская отмечает, что происхождение и возникновение феномена выгорания объясняется определенными различиями в эмоционально-мотивационной сфере личности и организационными факторами [5]. Т.И.Ронгинская пишет о необходимости разработки исследовательских стратегий для описания и интерпритации причин данного феномена, о необходимости создания подходящего (адекватного) психологического инструментария. При этом Т.И.Ронгинская отмечает, что на сегодняшний момент остается малоизученным вопрос о мерах предупреждения возникновения синдрома выгорания и о мерах профилактики данного синдрома в профессиональной среде.

В результате проведенных исследований Т.И.-Ронгинская говорит, что базой для профилактики синдрома выгорания может стать концепция когерентности А.Антоновского. В соответсвии с данной концепцией гарантами психического здоровья в профессиональной среде могут выступать чувство гармонии между собственными возможностями и запросами среды, соизмерение своих сил и их реальная оценка, чувство значимости и важности индивидуальной ситуации, а также уверенность в пользе и продуктивности своих действий.

Таким образом, теоретический анализ работ зарубежных авторов по проблеме психического выгорания позволяет выделить два подхода: результативный и процессуальный.

В отечественной психологической науке в настоящее время, в работах по изучению данного феномена преобладает эмпирико-описательный характер.

Проблема выгорания впервые встречается в работах Б.Г.Ананьева и носит постановочный характер [1]. Он зафиксировал наличие этого феномена у людей, работающих в сфере профессий субъект-субъектного типа, без дальнейшего

эмпирического подтверждения наблюдаемого феномена.

Представителем концептуальной теории выгорания в отечественной психологии является В.В.Бойко. По его мнению, эмоциональное выгорание - это выработанный личностью защитный механизм в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на стрессовые ситуации в профессиональной среде [2].

По мнению В.Е.Орла, системогенез основных составляющих выгорания является гетерохронным и неравномерным. Он считает, что причина гетерохронного и неравномерного характера подструктур выгорания лежит в изменении структуры личности в процессе выгорания, в котором личностные особенности играют важную роль. При развитии выгорания изменения, происходящие в структуре личности, ведут к ее невротизации и повышенному уровню выгорания [4]. Ю.Г-.Тихонова рассматривает специфику феномена психического выгорания в управленческой деятельности. Она выявляет факторы напряженности и повышенной стрессогенности профессиональной деятельности в современном обществе и выделяет три основных подхода к описанию выгорания: интерперсональный, индивидуальный и организационный, каждый из которых заслуживает серьезного внимания. Проведя анализ работ, посвященных теме выгорания руководителей, Ю.Г.Тихонова установила» что исследования в данной области касаются, в основном, изучения факторов окружающей среды в возникновении выгорания. Одновременно с этим Ю.Г.Тихонова указывает на недостаточное количество работ, касающихся личностных факторов и рассматривающих взаимодействие этих двух факторов. По ее мнению, необходимо исследовать феномен выгорания с точки зрения «общей адаптивной способности человека».[б] Т.В.Форманюк придерживается индивидуального подхода в описании психического выгорания. Исследуя проблему психического выгорания в профессии учителя, Т.В.Форманюк предлагает- связывать исследование синдрома выгорания с исследованием наличия способностей к той или иной профессиональной деятельности [7].

По мнению В.Е.Орла, результативтный и процессуальный подходы объединяет «принцип единства результатирующей и процессуальной сторон любого психического явления», характерный для отечественной психологии. Этот принцип единства рассматривает феномен выгорания с новых позиций, не соответствующих традиционным подходам, что требует применения нового подхода [4].

Проведенный анализ работ отечественных и зарубежных авторов, посвященных проблеме выгорания, позволяет сделать вывод о приоритетном исследовании факторов, обуславливающих выгорание. Выделяется две группы: индивидуальные и организационные факторы. К индивидуальным факторам относятся социально-демографические (возраст, пол, уровень образования, семейное положение, стаж работы), личностные особенности (выносливость, локус контроля, стиль поведения, самооценка, нейротизм, экстраверсия), профессиональная ориентация (ценностные ориентации, уровень притязаний) и когнитивные процессы (способности и интеллект). Вторую группу образуют организационные факторы. Сюда относятся условия работы (рабочие перегрузки, дефицит времени, продолжительность трудового дня), содержание труда (число клиентов, степень актуальности их проблем, степень близости с клиентом, степень причастности в принятии решения проблемы, независимость в своей работе) и социально-психологические (ролевой конфликт и ролевая амбивалентность, социальная поддержка, обратная связь)(4]. По мнению В.Е.Орла, группа организационных факторов занимает значительное место в области исследования феномена выгорания. Работы зарубежных авторов, таких как L.Bennett, M.Kelaher, M.W.Ross, K.Leithwood, T.Menzies, D.Jantzi, J.Leithwood, A.McGrath, D.Houghton, N.Reid, E.LMeir, S.Melamed,F.A.Abu, M.Soderfeldt, B.Soderfeldt, L.E.Warg, акцентируют внимание именно на данной группе факторов.

Исследуется уровень степени значимости условий труда в процессе возникновения феномена выгорания. Проведенные научные исследования подтверждают гипотезу о влиянии организационных факторов, таких как: дополнительные нагрузки и сверхурочная работа, ненормированный трудовой день.

Спорным остается вопрос о доминирующем влиянии факторов связанных с условиями работы или группы факторов связанных с проблемами клиентов.

На сегодняшний день в психологической и социальной литературе имеется небольшое количество исследований по проблемам организа-

ционной культуры (Р.Майерсон, Дж.Роджерс, В.А.Спивак, Барри М. Стоу, Т.О.Соломанидина, В.В.Сметана). Работы социальных психологов в этой области, в основном, посвящены рассмотрению факторов организационной культуры, хотя само понятие организационной культуры затрагивается недостаточно, не учитывается тот факт, что носителями организационной культуры являются люди, работающие в организации. Организационная культура - это система убеждений, норм поведения, установок и ценностей, которые разделяются сотрудниками социальной организации и определяют их организационное поведение. При этом речь идет об убеждениях и ценностях, которые в большей или в меньшей степени разделяются подавляющим большинством членов организации.

В данном контексте уместно говорить о важности проблемы психического выгорания личности. Перефразировав М.А.Булгакова, можно сказать, что организационная культура (как и разруха) начинается в головах людей. Если руководство компании стремится развивать и поддерживать организационную культуру, которая бы максимально соответствовала выработанной стратегии, то необходимо позаботиться о понимании того, что определяет сегодняшнее восприятие, мышление и мотивацию работников организации. Можно предположить, что организационная культура оказывает определенное влияние на возникновение и развитие синдрома психического выгорания личности. Исследования в данном направлении необходимо продолжать и развивать.

Анализ работ, посвященных рассмотрению влияния организационных факторов на развитие выгорания, выявляет значимость организационной культуры в формировании выгорания. При этом конкретные составляющие и механизмы разработаны недостаточно, что указывает на необходимость дальнейших исследований в данном направлении, которые могут значительно расширить научные знания в этой области, так как факторы рабочей среды свойственны не только профессиям субъект-субъектного типа, а также профессиям субъект-объектного типа.

Таким образом, при наличии многообразных и противоречивых концепций и подходов к трактовке и изучению данного феномена, точка в этих исследованиях еще не поставлена. Не существует единого мнения на дефиницию данного феномена, его симптомов и механизмов развития и протекания, научные работы, в основном, носят аналитический и описательный характер. Исследования в этом направлении являются актуальными, их своевременность и необходимость продиктована насущными проблемами динамично развивающегося общества и российского бизнеса для успешной реализации национальных проектов и интеграции в мировую экономику.

Выводы

Приведенный в данной статье анализ работ, посвященных рассмотрению влияния организационных факторов на развитие выгорания, выявляет значимость организационной культуры в формировании выгорания. При этом конкретные составляющие и механизмы разработаны недостаточно, что указывает на необходимость дальнейших исследований в данном направлении, которые могут значительно расширить научные знания в этой области, так как факторы рабочей среды свойственны не только профессиям субъект-субъектного типа, а также профессиям субъекг-объектного типа.

Таким образом, при наличии многообразных и противоречивых концепций и подходов к трактовке и изучению данного феномена, точка в этих исследованиях еще не поставлена. Не существует единого мнения на дефиницию данного феномена, его симптомов и механизмов развития и протекания, научные работы, в основном, носят аналитический и описательный характер. Исследования в этом направлении являются актуальными, их своевременность и необходимость продиктована насущными проблемами динамично развивающегося общества и российского бизнеса для успешной реализации национальных проектов и интеграции в мировую экономику.

Библиографический список

1. ***Ананьев Б.Г.*** Избранные психологические труды.-М.: Владос, 1995.

2. ***Бойко В.В.*** Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. - М.: Информац. издат. дом «Филин», 1996.-472 с.

3. ***МагураА.*** Управление персоналом, -2002. -№1.

4. ***Орел В.Е.*** Синдром психического выгорания личности. - М.: «институт психологии РАН», 2005.-С. 12-77,118-164.

5. ***Ронгинская Т.Н.*** Синдром психического выгорания в социальных профессиях // Психологи-

ческийжурнал.-2002.-№ 3.-С. 85-95.

6. ***Тихонова ЮГ.*** Феномен «психического выгорания» и его специфика в управленческой деятельности // Проблемы общей и организационной психологии / Под ред. А.В. Карпова. - Ярославль, 1999.-С. 185-190.

7. ***Форманюк ТВ.*** Синдром «эмоционального сгорания» учителя // Вопросы психологии, 1994. -№ 6.-С. 54-67.

8. ***Burish M***. In search of theory: some ruminations on the nature and etiology of bum-out // Professional burnout: Recent developments in the theory and research / Ed. W.B. Shaufeli, Cr. Maslach, T. Marek, Washington: Taylor & Francis, 1993. - P. 75-93.

9. ***Chernis*** C. Professional burn-out in human service organizations. New York: Praeger, 1980. - 233 p.

10. ***Garden A.M.*** Depersonalization: A valid dimension of burn-out? // Human Relations, 1987. Vol. 40 (9). - P. 545-560.

11. ***GreenD.E., WalkeyF.H., Taylor A.J.*** The three factors structure of the Maslach Burnout Inventory: A multicultural, multinational confirmatory study // Journal of Social Behavior and Personality, 1991, Vol. 6(3).-P. 453-472.

12. ***Maslach C., Leiter M.P.*** The Truth about Burnout: How organization cause personal stress and what to do about it. San Francisco, C.A.: Jossey-Bass, 1997.-186 p.

13. ***Pines A.M., AronsonE.*** Burnout: from tedium to personal growth. N. Y.: Free Press, 1981, - 229 p.

И.Г. Колмакова

ПОЛИРОЛЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПЕДАГОГА В ПРОФЕССИИ

Преамбула. В статье рассматривается феномен полиролевого поведения учителя как предмет целостного психологического исследования, раскрывается сущность данного понятия, структура, психологические и организационно-методические условия развития

В современное время, когда Российская Федерация ориентируется на инновационный путь развития, воплощение в жизнь прогрессивных идей модернизации в области образования, несомненно, зависит от конкретного человека - учителя, от его профессионального и человеческого потенциала. В связи с этим, все выше поднимается планка требований, предъявляемых государством и обществом к личности и профессиональному развитию учителя. Современный педагог должен постоянно развиваться, иметь активную жизненную позицию, проявлять свободу и независимость суждений, с интересом воспринимать все новое в образовании, способствовать его конструктивным изменениям, чтобы оно соответствовало реалиям жизни в быстро меняющемся мире.

Учитель 21 века - это, безусловно, творческая личность, гибкая и мобильная, обладающая широким репертуаром эффективных педагогических ролей, из которых актуальными на сегодняшний день являются: Психотерапевт, Друг, Лидер, Творец, Вдохновитель, Новатор, Транслятор ценностей. Принимая во внимание то, что одним из приоритетов социальной полигики государства является сохранение и укрепление здоровья участников образовательного процесса, для учителя сегодня важно сохранить собственное здоровье и здоровье школьников, владея здоровьесберегающими технологиями, стать проводником идей здорового образа жизни.

Необходимо также учитывать, что, решая задачи обучения и воспитания, учитель в качестве модели их решения демонстрирует собственную личность, одновременно являясь, своего рода, образцом поведения для своих учащихся. Он

©И.Г. Колмакова, 2008

ежедневно показывает варианты того или иного жизненного выбора, путей выхода из разнообразных ситуаций, решения множества задач, тем самым, оказывая влияние на формирование и развитие модели поведения и жизнедеятельности самих учеников. Всем своим образом жизни, силой своей личности педагог задает цели и ценности, жизненную стратегию подрастающего поколения.

В концепции профессионального развития учителя Л.М, Митиной, определены «две модели труда учителя: модель профессионального развития и модель адаптивного поведения. Они отличаются друг от друга уровнем развития профессионального самосознания (рефлексии) и интегральных характеристик личности» [6]. Проведенные исследования свидетельствуют о том, что, к сожалению, для большинства отечественных учителей (82%) типична адаптивная модель с жестким профессионально-ролевым поведением, для которого характерны низкий уровень рефлексии, гибкости, компетентности, отсутствие творчества и саморазвития в профессии, узкий ролевой репертуар, профессиональные деформации, заболевания и утрата здоровья, что, безусловно, оказывает негативное влияние на учащихся. В противоположность данному явлению, педагог в модели профессионального развития осуществляет полиролевое поведение, т.е. творчески-спонтанное поведение с широким репертуаром эффективных педагогических ролей. Такое поведение характеризуется высоким уровнем профессионального самосознания и интегральных характеристик личности.

Жесткое профессионально-ролевое поведение, как предмет психологических исследований, является достаточно изученным. Однако, феномен полиролевого поведения, хоть и является теоретически обоснованным, но требует экспериментальной проверки и подтверждения. Целью нашего исследования явилось определение содержания и выявление условий развития полиролевого поведения педагога. Данная цель конкретизировалась в следующих задачах:

1. С помощью специально разработанного диагностического блока определить 2 группы испытуемых по характеристикам двух моделей труда: модели развития и адаптивного поведения.

2. Выявить личностные качества учителей из модели профессионального развития, входящих в структуру полиролевого поведения.

3. Разработать программу тренинг-семинара с использованием психодраматических техник, обеспечивающего развитие полиролевого поведения и преодоление педагогами жесткого профессионально-ролевого поведения.

В исследовании приняли участие 118 человек - учителя средних общеобразовательных школ г. Москвы, отличающихся по возрасту и стажу.

На первом этапе экспериментального исследования на основе разработанной методической программы был проведен констатирующий эксперимент, в диагностическую программу которого вошли следующие методики: самоактуализационный тест (САТ) (Л .Я. Гозман и др.) [4]; опросник направленности личности Б. Баса [10]; тест «Индекс жизненной удовлетворенности» (в обработке Н.В. Паниной) [7]. На основе полученных данных об уровне развития интегральных характеристик личности и уровне развития самосознания испытуемых были выделены две группы учителей, функционирующих в разных моделях труда. Испытуемые, чьи показатели по личностным методикам (направленность, компетентность, гибкость, уровень самосознания) оказались ниже среднего, были определены в модель адаптивного поведения, остальные испытуемые - в модель развития.

Сравнительный анализ результатов позволил выделить группу испытуемых (п=18), составивших 15%, чьи показатели позволили отнести их к модели профессионального развития и группу испытуемых (п=100), составивших 85% - к адаптивной модели.

Второй этап исследования был посвящен выявлению личностных качеств учителей из модели профессионального развития, входящих в структуру полиролевого поведения. На основе анализа литературы нами были выделены показатели полиролевого поведения учителя, которые мы исследовали с помощью разнообразных методик.

Методика исследования коммуникативных установок личности (А.Н. Ивашов, Е.В. Заика) [5]. В основу данной методики положено представление о трехкомпонентной структуре КУ, включающей в себя: 1) собственные позиции в общении, с которых человек строит взаимоотношения со своими партнерами, 2) предпочитаемые позиции других людей, с которыми человеку удается установить глубокие взаимоотношения, и 3) степень глубины взаимоотношений, на которую человек ориентирован в общении. Позиция

общения (как собственная, так и партнера) характеризуется, во-первых, ведущим э го-состоянием и, во-вторых, ведущим типом общения личности.

Таблица 1

Сравнительный анализ показателей двух групп испытуемых, функционирующих в разных моделях труда

Группы/методики (средние значения)	Первая группа (адаптивная модель)	Вторая группа (модель развития)	t-критерий Стьюдента
Направленность личности Б.Басса	На себя, на общение	Надело	
Компетентность (шкала САТ - контактность)	41,9	56,4	6,507***
Гибкость (шкала САТ)	43,6	60,9	3,495**
САТ (все шкалы)	45,5	52,2	6,764***
ИЖУ	22,6	32,3	6,319***

Самоактуализационный тест (САТ) измеряет самоактуализацию по 2 базовым и 12 дополнительным шкалам. Базовыми являются шкалы Компетентности во времени и Поддержки. Из дополнительных шкал важный диагностический материал для нас представляют шкалы: Ценностных ориентаций, Гибкости поведения, Спонтанности, Самоуважения, Самопринятая, Принятия агрессии, Контактности, Креативности.

Опросник защитно-приспособительных механизмов личности [2] позволяет выявить защитные механизмы личности; отрицание, компенсация, рационализация, регрессия, замещение, проекция, реактивные образования, вытеснение. На ***основе*** полученных результатов можно сделать вывод о степени выраженности защитных механизмов личности, дополнительные выводы о степени выраженности зрелых и незрелых защитных механизмов.

Методика измерения ригидности (гибкости) Н.В. Киршевой и Н.В. Рябчиковой [9] измеряет ригидность, которая представляет собой затрудненность в изменении намеченной человеком программы деятельности в условиях, объективно требующих ее перестройки.

Тест-опросник самоотношения (В.В. Столин, С.П. Пантилеев) [8] выявляет три уровня самоотношения, отличающихся по степени обобщенности: глобальное самоотношение; самоотношение, дифференцированное по самоуважению, аутсимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе; уровень конкретных действий (готовностей к ним) в отношении к своему «Я».

Методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера (в адаптации Бажиной Е.Ф., Голынкиной С.А,, Эткинда А.М.) [1] позволяет сделать вывод об уровне интернальности личности в области достижений и неудач, в производственных и межличностных отношениях, интернальности в отношении здоровья и болезни.

Диагностические данные были подвергнуты обработке методом факторного анализа с целью определения факторов, объясняющих связи между переменными. В связи с тем, что показатели методики исследования коммуникативных установок личности являются непараметрическими, их результаты факторному анализу не подвергались.

Полученные в результате анализа статистические факторы выглядят следующим образом:

1. В первом факторе наибольшим весом обладают показатели интернальности в области достижений (0,97) и неудач (0,858), интернальности в области производственных (0,937) и межличностных (0,83) отношений, сензитивности к себе

(0,642), принятия агрессии (0,63), представления о природе человека (0,553), самоуверенности (-0,771). Таким образом, в данный фактор вошли показатели, определяющие ее самоуверенность и самоотношение, степень рефлексии собственных потребностей и чувств, в т.ч. раздражения, гнева и агрессивности как естественного проявления человеческой природы, локус контроля в области производственных и межличностных отношений, одним словом, определяющие самосознание личности.

2. Во второй фактор вошли следующие показатели: поддержка (0,91), спонтанность (0,899), самопринятие (0,724), креативность (0,653), познавательные потребности (0,531), представление о природе человека (-0,674). Данный фактор отражает степень независимости ценностей субъекта от воздействия извне, стремление руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами; выраженность творческой направленности личности; стремления к приобретению знаний об окружающем мире; склонность воспринимать природу человека в целом как положительную («люди в массе своей скорее добры»); степень принятия человеком себя таким, как есть; способность спонтанно и непосредственно выражать свои чувства. Входящие в структуру фактора показатели отражают такую интегральную характеристику личности как направленность.

3. Наиболее весомые показатели в третьем факторе: ценностные ориентации (0,869), синергия (0,849), глобальное самоотношение (0,835), принятие агрессии (0,690), креативность (0,668), контактность (0,513). Данные показатели характеризуют способность человека к быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально-насыщенных контактов с людьми, к субъект-субъектному общению; измеряют в какой степени человек разделяет ценности, присущие самоактуализирующейся личности; способность человека к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связанности противоположностей; самоотношение, принятие собственной агрессии, творческую направленность человека. Данные показатели характеризуют такую интегральную характеристику личности как компетентность.

4. Четвертый фактор объединил в себе интернальность в области здоровья (0,849), выраженность защитных механизмов личности (0,836), сензитивность к себе (0,724), гибкость поведения (-0,720), компетентность во времени (-0,814). В данный фактор вошли показатели степени гибкости субъекта в реализации своих ценностей в поведении, способность быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию; выраженность э го-защитных тенденций человека, локус субъективного контроля в области здоровья. Перечисленные показатели, в целом, входят в состав одной из интегральных характеристик личности — гибкости.

На наш взгляд, одной из основных причин отсутствия творческого подхода в деятельности педагогов, являются не низкие творческие способности, а ложные установки, нетворческие ролевые стереотипы. Другой причиной низкого творческого уровня деятельности педагогов является боязнь критики. Страх показаться оригинальным, оказаться непонятым окружающими, стремление избежать осуждения формируют адаптивные, приспособленческие тенденции, одновременно блокируя творчество. С помощью методики исследования коммуникативных установок личности мы изучили шесть стереотипов, содержащих в себе весьма устойчивые поведенческие программы, сформировавшиеся под влиянием среды и включающие в себя поведение в ролях: Взрослого, Заботливого родителя, Контролирующего родителя, Естественного ребенка, Маленького профессора, Адаптированного ребенка. Анализ сравнения результатов диагностики показал, что у учителей, функционирующих в модели развития, сильнее выражено эго-состояние Взрослого ($t=-2,133$, $p=0,035$), и менее выражены состояния Родителя ($t=2,444$, $p-0,016$) и Ребенка ($t=2,495$, $p=0,014$).

Третий этап экспериментального исследования заключал в себя разработку тренинговой программы «Развитие полиролевого поведения учителя», основывающейся на полученных данных о психологическом содержании и условиях развития полиролевого поведения учителей. При составлении программы тренинга мы опирались на технологию конструктивного изменения поведения учителя Л.М. Митиной [6], включающую в себя четыре стадии (подготовку, осознание, переоценку, действие); процессы, происходящие на каждой стадии (мотивационные, когнитивные, аффективные, поведенческие); комплекс методов воздействия (традиционных и активных); на исследования И.В. Вачкова о психологических условиях развития профессионального самосозна-

ния учителя [3], опыт отечественных и зарубежных специалистов, применяющих в своей работе психодраму и ролевой тренинг (Г. Лейтц, Б.Дж. К-вин, Д. Киллер, П.Ф. Келлерман, Дж. МореноДЗ. - Холмс, П.П. Горностай, Е.Л. Михайлова, В.В. Семенов).

Программа тренинга состоит из трех взаимосвязанных блоков, каждый из которых включает в себя разнообразные упражнения с использованием психодраматических техник и ролевых игр. Первый блок направлен на осознание педагогом своих личностных особенностей и оптимизации отношения к себе. Он содержит упражнения на самопознание и самовосприятие, рефлексию собственных мыслей и переживаний, вербализацию чувств. Второй блок ориентирован на осознание педагогом необходимости многообразия и полноты ролевого репертуара в пространстве педагогического общения. На этом этапе происходит осознание и переоценка собственных стереотипов, привычных способов общения. Основное внимание уделяется развитию коммуникативных способностей, используется коммуникативный тренинг. Третий блок посвящен осознанию себя учителем в системе педагогической деятельности и необходимости расширения собственного ролевого репертуара в данной области труда. Блок включает в себя упражнения и задания, в которых педагоги активно апробируют новые способы поведения в профессиональной деятельности, опирающиеся на изменившуюся Я-концепцию.

Таким образом, полученные в ходе исследования данные позволили нам сделать следующие выводы:

1. В структуру полиролевого поведения учителя входят следующие психологические особенности личности:

- уровень развития интегральных характеристик личности (направленности, компетентности, гибкости) средний и выше среднего;
- творческие ролевые стереотипы поведения, эго-состояния;
- гибкость и спонтанность поведения;
- средний уровень выраженности защитных механизмов с преобладанием зрелых защит;
- широкий репертуар эффективных педагогических ролей;
- позитивное самоотношение;
- интернальность поведения.

2. Основным психологическим условием развития полиролевого поведения учителя является развитие профессионального самосознания, т.е. осознания необходимости многообразия и полноты собственного ролевого репертуара.

3. Внедрение в процесс профессиональной деятельности учителя технологии конструктивного изменения поведения учителя, проведение тренинга, составленного на основе использования психодраматических техник, является организационно-педагогическим условием развития полиролевого поведения учителя, способствует повышению самосознания, расширению ролевого репертуара учителя.

Библиографический список

1. ***Бажин Е. Ф., Голынкина Е.Л,, Эткимд А. М.*** Метод исследования уровня субъективного контроля // Психологический журнал. 1984. -т. 5. - № 3.

2 ***Вассерман Л.И., Ерышев О Ф., Клубова Е.Б.*** Психологическая диагностика защитно-приспособительных механизмов личности. Метод, пособие,-СПб., 1995.

3. ***Банков И. В.*** Психологические условия развитая профессионального самосознания учителя: Автореф, дис___канд. психол. наук. -М., 1995.

4. ***Гозман Л.Я., Кроз М.В., Латинская М.В.*** Самоакгуализационный тест. -М., 1995. - 44 с.

5. ***Ивашов А.Н,, Заика Е. В.*** Методика исследования коммуникативных установок личности / / Вопросы психологии, № 2,2000. - С. 162-167.

6. ***Митина Л.М.*** Психология труда и профессионального развития учителя: Учебное пособие. -М.: «Академия», 2004. - 319 с.

7. ***Панина Н.В.*** Индекс жизненной удовлетворенности // LIFELINE и другие новые методы психологии жизненного пути. - М., 1993.

8. ***Пантилеев СР.*** Методы исследования самоотношения. -М.: МГУ, 1996.-23 с.

9. Психология личности: тесты, опросники, методики. / Авторы составители: Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова.-М.: Геликон, 1995.

10. ***Рогов Е.И.*** Психология общения. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.

С.И. Маслаков

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В НАЧАЛЕ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ТРЕНИНГА

Преамбула. В статье представлены данные, характеризующие процесс формирования ценностных ориентаций преподавателя высшей школы. Особую ценность представляют собой данные целенаправленного воздействия на этот процесс.

Социально-экономические и политические преобразования, происходящие в России в конце XX - начале XXI веков, обусловили изменения во всех сферах жизни, в том числе и в системе высшего образования. Данные преобразования имеют как положительные (качественный технологический прорыв, активное внедрение новых образовательных программ и систем, ориентация России на процессы интеграции с европейской системой образования и др.), так и отрицательные (идейная неопределенность, недостаточная материальная обеспеченность государственной образовательной политики и др.) тенденции. В целом же они характеризуются неустойчивостью, изменчивостью и поиском своего оптимального состояния.

В такой сложный, переходный период возникает необходимость решения множества задач. В нашем исследовании мы хотели бы уделить внимание одной из сторон педагогического процесса - личности преподавателя высшей школы, а именно его ценностным ориентациям.

В настоящий момент времени существенной проблемой для преподавателя является утрата традиционных ценностей и размытость аксиологических ориентаций. Это особенно ощутимо и даже опасно для молодых, начинающих специалистов, которые только входят в систему высшего образования и делают свои первые шаги в выбранной профессии.

Необходимо отметить еще и то, что проблема исследования ценностных ориентаций сама по себе выступает актуальной в наше время, и в современной психологии имеется широкое поле для исследований такого рода.

Напомним, что понятие «ценностная ориентация личности» впервые было введено американскими исследователями У. Томасом и Ф, Знанецким в 20-е годы XX века в классическом труде «Польский крестьянин в Европе и Америке»(1918-1920) [10]. Именно с этого времени, по сути, начинается исследование ценностных ориентаций в психологической науке.

В нашей стране начало изучения ценностных ориентаций совпадает с общим подъемом психологических и социологических исследований в начале 60-х годов. Характерной чертой исследований ценностных ориентаций в этот период является исключительная полисемантичность и отсутствие общепризнанного определения понятия «ценность».

Данное определение и в настоящий момент времени не имеет единой формулировки. Наиболее подходящим термином для нашего исследования выступает определение Н. А. Кириловой: «Ценностные ориентации - сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, являющийся составной частью системы отношений личности, определяющий общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам» [5].

Представляется важным отметить то, что ценности выступают как неотъемлемый компонент структуры личности и развиваются посредством ведущего вида деятельности.

Специальные исследования проблем ценностных оснований и ценностных ориентаций профессионально-личностной подготовки педагога с современных методологических позиций широко разворачиваются с 1990-х годов, когда появляются тематические работы, направленные на создание новой области научно-педагогического знания - педагогической аксиологии (Н.Н. Асташева, И.Ф. Исаев, А.И. Мщценко, В.И. Пряни-

 © . . с к , 2008

кова, З.И. Рявкин, Г.И. Чижакова и др.). Эти работы определяют концептуальные теоретико-методалогические подходы к аксиологической проблематике педагогической психологии, уточняют категориально-понятийный аппарат новой области, формулируют основные направления исследований. В настоящее время психолого-педагогическая аксиология в современной научной литературе выделяется в относительно самостоятельную область, которая рассматривает ценности педагога (В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов), Происходит постепенное качественное преобразование накопленного к этому времени значительного массива исследовательских результатов по обозначенной проблематике и переход к целенаправленному изучению и системному описанию теории и практики формирования личности педагога. В связи с этим, период 1980-90-х годов представлен значительно увеличившимся числом работ, посвященных формированию профессионально-значимых качеств педагога [2].

Цель нашего исследования заключалась в том, чтобы целенаправленно воздействовать на процесс формирования ценностей посредством профессионального тренинга.

Напомним, что тренинг можно определить как труппу методов развития способностей к обучению и овладению сложным видом деятельности. Ю.Н. Емельянов определяет тренинг как способ перепрограммирования имеющейся у человека модели управления поведением и деятельностью [4]. Существует также определение тренинга, как «части планируемой активности организации, направленной на увеличение профессиональных знаний и умений, либо на модификацию аттитюдов и социального поведения персонала способами, сочетающимися с целями организации и требованиями деятельности» [9].

В отечественной психологии тренинг рассматривался как один из активных методов обучения. По мнению Г.А. Ковалева, тренинг относится к методам социального обучения как комплексного социально-дидактического направления [6; 7}. Б. Д. Парыгин относит тренинг к методам group-counseling (группового консультирования), описывая их активное групповое обучение навыкам общения и жизни в обществе вообще: от обучения профессионально полезным навыкам до адаптации к новой социальной роли с соответствующей коррекцией «Я-концепции» и самооценки [8].

В результате тренинга человек или группа людей достигает нового уровня осознания профессиональной среды (социальной и физической), себя в ней и овладевает средствами ее преобразования для достижения целей своей личной деятельности. Изменения психологических переменных участников групп являются результатом движения от внешнего к внутреннему, от предъявляемых в тренинге образцов поведения и деятельности к их осознанию и включению в познавательные и регулятивные структуры психики в виде умений, навыков, установок. Все это определяет необходимость создания в тренинге специфической среды, учитывающей требования окружающей реальности, индивидуально-психологические особенности участников тренинга и создающей эффекты системной детерминации изменяемых психологических свойств и образований. При этом учитывается и то обстоятельство, что психологические образования, возникающие в процессе интериоризации внешнего контекста, создаваемого в тренинге, активизируют самокоррекцию, самоуправление и как следствие этого влияния на порождающую их деятельность [1].

Экспериментальной базой для проведения исследования выступило Негосударственное учреждение дополнительного образования Центр Практической Психологии «Саммит».

Экспериментальную группу составили начинающие преподаватели высших учебных заведений г. Старый Ос кол: филиалов Воронежского Экономико-Правового Института, Воронежского Государственного Университета, Белгородского Государственного Университета, Старооскольского Технологического Института в количестве 48 человек; в контрольную группу вошли начинающие преподаватели высших учебных заведений г. Воронеж и г. Москва: Воронежского Экономико-Правового Института, Воронежского Государственного Университета, Московского Государственного Института Стали и Сплавов (технологического университета) в количестве 53 человек. Общее число испытуемых, таким образом, составило 101 человек. Подбор группы испытуемых был выполнен в соответствии с требованиями, предъявляемыми к психолого-педагогическому эксперименту [3]. Исследование проводилось с 2005 по 2008 год.

Организация исследования представляла собой ряд этапов;

1. На констатирующем этапе (2005-2007 гг.) осуществлялась разработка программы исследования, подбор методов и методик, соответствующих цели экспериментального исследования; проводилась диагностика личности преподавателей с целью выявления основных характеристик, указывающих на особенности формирования системы ценностных ориентаций личности в процессе освоения профессиональной деятельности. На основе полученных данных была разработана программа формирующего эксперимента (программа тренинга).

В соответствии с целью нашего исследования для изучения уровневой системы ценностных ориентаций личности на констатирующем этапе нами была проведена диагностика по следующим методикам:

1) «Определение уровня сформированности ценностных ориентаций» М. Рокича; 2) «Ориентационная анкета» Б. Басса; 3) Опросник уровня субъективного контроля (УСК), разработанного на основе шкалы локуса контроля Дж. Роттера (Locus of control scale) и опубликованного Е.Ф. - Бажиным; 4) «Оценка уровня притязаний» (структура мотивации) В.К. Горбачевского; 5) Методика «Оценка потребности в достижении».

2. На преобразующем этапе (2006-2007 гг.) была апробирована опытно-экспериментальная программа формирующего эксперимента (программа тренинга). Данная программа была разработана специалистами Центра Практической Психологии «Саммит» и проводилась в середине учебного года (январь-март месяцы).

3. На заключительном этапе (2006-2008 гг.) проводилась повторная диагностика, были обработаны и проанализированы результаты опытно-экспериментальной работы и сформулированы выводы исследования. Статистическая обработка экспериментальных данных с использованием компьютерной программы математической статистики (Statistica 5.5.) подтверждает, что результаты исследования достоверны на высоком уровне значимости.

Основные результаты исследования для экспериментальной группы (в скобках указаны данные констатирующего этапа исследования):

1. Методика «Определение уровня сформированности ценностных ориентаций» М. Рокича, Терминальные ценности: познание, активная деятельная жизнь, развитие, интересная работа, творчество, счастье других (активная деятельная жизнь, материально обеспеченная жизнь, общественное признание, развлечения, развитие, любовь). Инструментальные: широта взглядов, терпимость к взглядам других, образованность, исполнительность, самоконтроль, ответственность (широта взглядов, рационализм, исполнительность, независимость, ответственность, жизнерадостность).

2. «Ориентационная анкета» Б. Басса: Направленность ценностей на дело - 43%; на общение - 33%; на себя - 24% (направленность ценностей на себя - 40%; на общение - 32%; на дело - 28%).

3. Опросник уровня субъективного контроля: общей интернальности - 78%; в области достижений - 69%; в области неудач - 69%; в семейных отношениях - 59%; в производственных отношениях - 75%; в межличностных отношениях - 60%; в отношении здоровья - 72% (общей интернальности - 55%; в области достижений - 53%; в области неудач - 46%; в семейных отношениях -46%; в производственных отношениях—54%; в межличностных отношениях - 47%; в отношении здоровья-61%).

4. «Оценка уровня притязаний (структура мотивации)»: внутренний мотив - высокий; познавательный - высокий; мотив избегания - высокий; состязательный мотив - высокий; мотив смены деятельности - высокий; мотив самоуважения - высокий (внутренний мотив - средний уровень; познавательный - средний; мотив избегания - средний; состязательный мотив - средний; мотив смены деятельности - низкий; мотив самоуважения - средний).

5. «Оценка потребности в достижении»: высокий уровень - 9 стенов (средний уровень - 6 стенов)

Основные результаты исследования для контрольной группы (в скобочках также указаны данные констатирующего этапа исследования):

1. Методика «Определениеуровня сформированности ценностных ориентаций» М. Рокича. Терминальные ценности: активная деятельная жизнь, развитие, уверенность в себе, наличие хороших и верных друзей, творчество, познание (активная деятельная жизнь, свобода, наличие хороших и верных друзей, материально обеспеченная жизнь, развлечения, уверенность в себе). Инструментальные: широта взглядов, жизнерадостность, ответственность, честность, образованность, независимость (жизнерадостность, широта взглядов, смелость в отстаивании своего мне-

ния, ответственность, честность, независимость).

2. «Ориентапионная анкета» Б. Басса: направленность ценностей на общение - 42%; на де.цр - 36%; на себя - 22% (направленность ценностей на общение 45%; на дело - 29%; на себя - 26%).

3. Опросник уровня субъективного контроля: общей интернальности - 64%; в области достижений - 61%; в области неудач - 65%; в семейных отношениях — 62%; в производственных отношениях — 63%; в межличностных отношениях - 68%; в отношении здоровья - 59% (общей интернальности - 54%; в области достижений-54%; в области неудач - 52%; в семейных отношениях - 60%; в производственных отношениях - 49%; в межличностных отношениях - 65%; в отношении здоровья-54%).

4. «Оценка уровня притязаний (структура мотивации)»: внутренний мотив - средний; познавательный - высокий; мотив избегания - высокий; состязательный мотив - средний; мотив смены деятельности — высокий; мотив самоуважения - высокий (внутренний мотив - средний; познавательный - средний; мотив избегания - средний; состязательный мотив - средний; мотив смены деятельности - средний; мотив самоуважения - высокий).

5. «Оценка потребности в достижении»: средний уровень - 6 стенов (средний уровень - 5 стенов).

Анализ полученных результатов позволил сформировать следующие выводы:

1. Методики «Определение уровня сформированности ценностных ориентаций» М. Рокича и «Ориентационная анкета» Б. Басса показали, что система ценностных ориентаций личности преподавателей высшей школы в первый год работы изменилась под влиянием фактора педагогической деятельности, сместив явные ахценты с эгоцентризма на развитие профессионально-значимых характеристик. Следует отметить также и то, что на характер процессов формирования ценностных ориентаций преподавателей высшей школы в начале трудовой деятельности большое влияние оказал специально организованный профессиональный тренинг.

2. Обобщая сравнительные данные по методике уровня субъективного контроля можно отметить, что по всем шкалам и в контрольной и в экспериментальной группах произошли изменения в пользу увеличения фактора интернальности. Данный факт говорит о том, что в процессе освоения педагогической деятельностью в высшей школе у преподавателей происходит переоценка внешних и внутренних факторов, влияющих на их жизнедеятельность. В экспериментальной группе уровень интернальности практически по всем шкалам значительно выше (кроме областей семейных и межличностных отношений) чем в контрольной группе. При этом количество достоверных изменений включает все шкалы, что говорит о более глубоких переосмыслениях системы ценностных ориентаций под воздействием тренинга.

Напомним, что внутренним иитернальным контролем обладают те лица, которые принимают ответственность за события своей жизни на себя, объясняя их своим поведением, способностями, чертами личности. Интернальность как компонент личностной зрелости может коррелировать с личностной зрелостью и позитивной шкалой зрелости. И, напротив, внешний экстернальный контроль присущ тем личностям, которые склонны приписывать ответственность за все события внешним факторам (другим людям, случаю, судьбе и т.д.). Экстернальность корреляционно может быть связана с недостаточной социальной зрелостью и несформированной или асоциальной шкалой ценностей.

3. В процессе работы в системе высшей школы у преподавателей в первый год возрастает уровень мотивации к выбранной профессиональной деятельности. У испытуемых экспериментальной группы уровень мотивации повышается более основательно. Важно отметить, что процесс формирования мотивов осуществляется в неразрывной связи с развитием системы ценностных ориентаций (результаты методики «Оценка уровня притязаний»).

4. Методика «Оценка потребности в достижении» также подтверждает более значимые изменения в плане формирования ценностных ориентаций у преподавателей, посещавших профессиональный тренинг.

Таким образом, по всем применяемым методикам были получены результаты, подтверждающие предположение о том, что согласованная и относительно устойчивая личностная и профессиональная система ценностей преподавателя высшей школы будет сформирована в первый год работы посредством целенаправленного воздействия на процесс осознания смыслового содержания педагогической деятельности при

помощи профессионального тренинга.

Проведенное исследование подтвердило, что система ценностных ориентаций личности не является внутренне однородной и постояннойгПод воздействием профессиональной адаптации и специальной системы формирования ценностных ориентаций, направленной на изменение материально-потребностной и ценностно-смысловой сферы личности, происходит такое ее изменение, которое указывает на доминирование профессиональных ценностей и выражает ориентацию преподавателей высшей школы на ценности личностного роста как наиболее значимой.

В процессе адаптации к новому виду деятельности у преподавателей высшей школы в первый год работы происходят позитивные изменения в системе ценностных ориентаций личности. Под влиянием целенаправленного воздействия на процесс формирования педагогических ценностей, реализуемого в рамках профессионального тренинга, достигается формирование согласованной и относительно устойчивой личностной системы с доминированием профессиональных ценностей.

Библиографический список

1. ***Бакли Р., Кэйпл Дж.*** Теория и практика тренинга. -СПб: Питер, 2002. - 352 с.
2. ***Буткевич В.В.*** Формирование личности учителя в теории и практике педагогического образования (1960-1990 гг.): Дис... д-ра пед. наук. -М.,1994.
3. ***Дружинин В.Н.*** Экспериментальная психология. - 2-е изд., доп. - СПб.: Питер, 2002.
4. ***Емельянов Ю.Н.*** Активное социально-психологическое обучение. -JI., 1989.
5. ***Кирилова В.А.*** Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности: Дис... канд. психол. наук. - М., 2003.
6. ***Ковалев Г.А.*** Активное социальное обучение как метод коррекции психологических характеристик субъекта общения: Автореф.... дис. к. п-с. н.-М., 1980. —125с.
7. ***Ковалев Г.А.*** Три парадигмы в психологии; три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии, 1987.,-№ 3.-С. 41-49.
8. ***Парыгин БД.*** Анатомия общения. - СПб., 1999.-300 с.
9. ***Торн КМаккей Д.*** Тренинг. Настольная книга тренера. - СПб.: Питер, 2001.
10. ***Thomas W. T., Znanecki F.*** The Polish Peasant in Europa and Amerika. - Boston, 1918-1920.

Ю.Ю. Чечурова

СИСТЕМА СУБЪЕКТИВНЫХ КРИТЕРИЕВ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ

Преамбула. Предметом исследования является система субъективных критериев организационной эффективности. Данная система имеет сложную многоуровневую структуру, которая детерминирована групповыми интересами, позициями участников, уровнями организационной деятельности, а также причинно-следственными связями организационной эффективности.

Проблема организационной эффективности рассматривается различными направлениями исследований уже достаточно давно. До сих пор выделенные критерии успешной деятельности более или менее удовлетворяли запросам теории и практики повышения эффективности организационной деятельности. Тем не менее, в настоящее время предъявляются все более жесткие требования к организациям, как со стороны самих работников, так и со стороны общества в целом. Меняются запросы заинтересованных лиц, связанных с деятельностью организации, которые

 © . . е , 2008

тем самым направляют и изменяют привычные модели поведения субъектов организационного процесса. В результате трансформируются и представления о том, что является критериями организационной эффективности, на что необходимо обращать в первую очередь, а что будет второстепенным. Непонимание организациями в полной мере своей роли в жизни общества вызывают конфликтные ситуации в сложном характере взаимоотношений различных групповых субъектов. Прежде всего, это связано с не полным осознанием роли каждого члена организационного процесса в общей системе взаимодействия субъектов организации, наличием различных их функций, целей и интересов. При этом представления о важности критериев различаются у групп заинтересованных лиц, что может являться значимым для одной группы, для другой - остается незамеченным. На наш взгляд, организационная деятельность будет эффективной, с учетом глубоких всесторонних знаний, в том числе и психологических закономерностей, определяющих установки и поступки людей. Соответственно, рассмотрение отношения к проблеме организационной эффективности с позиций различных групп заинтересованных лиц организационного процесса возможно только через психологический анализ представлений о критериях, характеризующих эффективную деятельность организации путем разложения целого на части, что позволит определить и оценить содержание, свойства и особенности объекта.

С точки зрения теоретической проработанности, проблема организационной эффективности рассматривается в социальных, экономических, маркетинговых исследованиях, большинство из которых касаются роли управленческой деятельности, целеполагания ицеледостижения, экономических показателей и в частности прибыльности. Признанными авторитетами в этой области являются П. друкер, Дж.К. Лафта, Р. Лайкерт, В. - Парето, Й. Шумптер, Л. Роббинс, П. Нубер, Ч. - Перроу, Т. Берне, Н. Оснайя, Р.Х. Ортега, Р. Холл, М.Х. Мескон, Д. Шеррингтон и другие [2;3; 6; 7; 12; 13; 14]. Значительное место в исследованиях этих ученых отводится сущности организационной эффективности, разработке стратегий, методов и моделей ее управления.

По мнению большинства исследователей непсихологической направленности [1; 6; 7; 8; 9; 11], экономическая эффективность и социальные достижения взаимосвязаны и взаимообусловлены. Это связано в первую очередь с появлением различных групп заинтересованных лиц, напрямую связанных с деятельностью организации, а так же зависящих от нее.

Изучение психологических аспектов эффективности социальной организации в нашей стране - уже не новое направление в организационной психологии, в рамках которого, рассматриваются социально-психологические факторы эффективности организаций, особенности управленческой деятельности, целеполагания и т.д. [4; 5; 10; 12]. Однако, несмотря на достаточно большое количество работ по данной проблеме, имеющиеся теоретические модели в подавляющем большинстве не дают полного описания критериев организационной эффективности, не раскрывают социальный эффект их деятельности (критерий «эффективность организации» имеет экономический смысл).

Таким образом, на наш взгляд понятие «организационной эффективности» ещё не является в достаточной мере разработанной во всем объеме своего содержания. Мы склоняемся к мнению, что определить понятие «организационной эффективности» исчерпывающим образом посредством какой-то одной определяющей достаточно сложно и вряд ли возможно без широкого социального и психологического анализа этой категории. Очевидные трудности в разработке этого вопроса объясняется тем, что проблема имеет исключительно сложную структуру, определяемую не только субъект-субъектными и субъект-объектными отношениями и способами их обеспечения, но и различными факторами: экономическими, политическими, психологическими, демографическими и т.д.

Исходя из вышесказанного, целью нашего исследования является выявление единой системы субъективных критериев организационной эффективности.

В исследовании приняли участие небольшие коммерческие компании, сходные между собой по длительности существования, по количеству сотрудников, по уровню образования сотрудников, занимающиеся деятельностью по разработке и внедрению программного обеспечения. Всего было отобрано 6 франчайзинговых фирм г. Твери с общим числом 262 работника, в том числе 38 руководителя и 224 наемных работника. Кроме того, в исследовании приняли участие 100 кли-

ентов организаций.

Исследовательская работа проводилась в 3 этапа и включала в себя: проведение пилотажного исследования в крупной организации с целью выявления субъективных критериев организационной эффективности и последующего выбора методов исследования (метод неструктурированного интервью, проективный рисунок); проведение серии фокус-групп с руководителями, сотрудниками и клиентами; проведение психодиагностического исследования и построение системы субъективных критериев организационной эффективности.

Исследование системы субъективных критериев основано на совокупном изучении представлений групп заинтересованных лиц, выполняющих разные функции в организационном процессе. Это позволяет построить целостную картину, характерную для организации как открытой системы, которая охватывает интересы всех субъектов взаимодействия.

Общий анализ результатов исследования субъективных представлений групп заинтересованных лиц выявил 46 критериев организационной эффективности, включающие показатели индивидуальной, групповой и внутриорганизационной деятельности, касающиеся управленческой и исполнительской деятельности, взаимодействия с клиентом, создания положительного образа организации, экономических показателей, деятельности социотехнической системы, развития персонала, организации и обществом в целом. Полученные критерии были сгруппированы в одиннадцать факторов, которые впоследствии и составили систему: «социально-психологические показатели деятельности персонала», «эффективный менеджмент», «качественный маркетинг», «ориентация на клиента», «лидирующие позиции на рынке», «экономический рост», «реклама и PR», «эффективная социотехническая система», «профессионализм», «социальная ответственность», «наличие перспектив развития».

Было выявлено, что система критериев организационной эффективности представляет собой сложную, многоуровневую, детерминированную групповыми интересами структуру и имеет несколько планов.

Во-первых, каждый критерий рассматривается с точки зрения индивидуального, группового и организационного уровней, где каждый следующий уровень является продолжением предыдущего. И эффективность зависит от того, насколько деятельность на каждом из уровней будет согласована и приведена к общему знаменателю.

Во-вторых, представления о критериях организационной эффективности детерминированы такими особенностями, как:

- с чьей позиции оценивается эффективность (потребителей, руководители, сотрудники);
- на каком из видов деловой активности сфокусирована оценка (производство, получение прибыли, разработка новой продукции, качество обслуживания и т.д.);
- уровень анализа, используемый для оценки эффективности (индивидуальное удовлетворение, прибыльность организации, отраслевые показатели);
- временной интервал (эффективность долгосрочная или временная выгода);
- на что в большей степени обращают внимание при описании эффективной организации (оценки работников, финансовые результаты, удовлетворенность потребителей);
- что является мерилом эффективности, с чем она сравнивается (эффективность в сравнении с идеальным стандартом, в сравнении с достижениями в прошлом, в сравнении с заданными целями и т.д.).

В-третьих, система имеет внутренний и внешний уровни. На субъективные критерии организационной эффективности внутреннего уровня влияют такие параметры как психологический статус сотрудников, степень удовлетворенности принадлежностью к организации/предприятию за счет высокого статуса самой организации. Внешнеорганизационный уровень формируется на основе представлений об особенности привлечения клиентов, увеличения продаж, формирования поддержки деятельности предприятия со стороны общественности и государственных органов; предоставления информации окружающему социуму, удовлетворения естественной потребности людей в обладании знанием об окружающем мире; увеличения числа потребителей и клиентов, улучшения взаимодействия с гражданами, государственными и общественными организациями и т.д.

В-четвертых, все критерии системы можно разделить на критерии причин и критерии следствий. Так, к критериям-причинам относятся кри-

терии, способствующие повышению уровня организационной эффективности: социально-психологические показатели деятельности персонала, эффективное управление, исследование рынка, ориентация и удовлетворение запросов клиента, профессионализм, социальная ответственность. К критериям-следствиям отнесены: лидирующие позиции на рынке, экономический рост, наличие перспектив развития, получение прибыли, удовлетворенность потребителей, положительный образ организации и др.

Из приведенного ниже рисунка видно, что все компоненты данной системы тесно взаимосвязаны. Так, критерии организационной эффективности относятся ко всем трем уровням (индивидуальный, групповой и организационный), которые в свою очередь касаются как внутренней деятельности организации, так и внешней. При этом каждому уровню соответствуют критерии-причины и критерии-следствия.

Рис.1. Система субъективных критериев организационной эффективности

Внутриорганизационному уровню соответствуют следующие критерии-причины: социально-психологические показатели деятельности персонала, творческий подход, профессионализм, эффективное управление, наличие миссии организации, следование закону. К критериям-следствиям организационной эффективности относятся: приверженность персонала организации, экономический рост, достижение поставленных целей, наличие перспектив развития, получение прибыли и др.

Деятельности организации на внешнем уровне отвечают такие критерии-причины: исследование рынка, ориентация на клиента, удовлетворение его запросов, социально ответственное отношение к своей деятельности и внешним групповым субъектам и т.д. Критерии-следствия: положительный образ организации, быстрая адаптация, стабильность и лидирующие позиции на рынке и др.

В результате, можно сделать вывод о том, что организационная эффективность является интегральным понятием, которое по-разному трактуется различными группами заинтересованных лиц. Исходя из анализа результатов исследования, можно сказать, что система субъективных критериев организационной эффективности представляет собой совокупность сочетающихся разноплановых уровней, характеризующих внутреннюю и внешнюю деятельность организации как единое целое.

В результате нами сформулировано определение организационной эффективности, под которой понимается оптимальная система сбалансированных взаимоотношений показателей состояния внутренней и внешней среды организа-

ции на всех уровнях деятельности, при которой происходит удовлетворение потребностей всех участников организационного процесса и развитие общества в целом при организационном содействии.

Библиографический список

1. ***Гибсон Дж.Л.*** и др. Организации: Поведение. Структура. Процессы. - М.: Инфра-М, 2000. -662 с.
2. ***Дафт Р.*** Организации: Учеб. для психологов и экономистов. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.-348 с.
3. ***Друкер Питер Ф.*** О профессиональном менеджменте: о профессии менеджера. - М, 2005. -320 с.
4. ***Емельянов Е. Н., Поварницына С. Е.*** Психология бизнеса. - М., 1998. - 512 с.
5. ***Занковский А.Н.*** Организационная психология. - М.: Флинта; МПСИ, 2000. - 647 с.
6. ***КунцГ., О'ДоннелС.*** Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций.Т. 2.-М., 1981.
7. ***ЛафтаД.К.*** Эффективность менеджмента организации. - М.: Рус. дел. лит., 1999. - 320 с.
8. ***Мескон*** М1, ***Альберт М., Хедоури Ф.*** Основы менеджмента. - М.: Дело, 1993.-702 с.
9. ***МинцбергГ.*** Структура в кулаке: создание эффективной организации // Управление персоналом, 2002.-№ 1.-С. 36-37.
10. ***Платонов Ю.П.*** Социальная психология трудовой деятельности. - СПб., 1992.
11. ***Попова Е.П.*** Проблема критериев организационного развития: выживание или эффективность // Социологические исследования. -2004. -№9(245).-С. 108-116.
12. ***Почебут Л.Г., Чикер В.А.*** Организационная социальная психология. - СПб.: Речь, 2000. -- 297 с.
13. ***Arnold1, Cooper C.L., Robertson I. T.*** Work psychology: understanding human behavior in the workplace. London: financial Times Professional Ltd, 1998.
14. ***Cherrington D.*** Organizational behavior. Massachusetts: AUyn and Bacon, 1994. - 775 p.

В.А. Деминский

ВЛИЯНИЕ ТЕНДЕРА НА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ОБ УЧАЩИХСЯ

Преамбула. Все большую популярность в работах по психологии и педагогике приобретает гендерный подход. С позиции этого подхода в данной статье рассматриваются результаты исследований представлений учителей об ученике. Проведен сравнительный анализ. Делается вывод о существовании неоднозначной зависимости между полом и предметной направленностью педагога и тем, как учитель представляет ученика.

В отечественной психологической науке, занимающейся изучением педагогического воздействия на детскую психику, достаточно часто встречающейся темой научных работ является изучение отражения образа учащегося в сознании учителя (А. А. Бодалев, С.И. Гусева, ВЛ, Ситников, Ю.И. Шилов и др.).

Одной из составляющих этого образа являются гендерные представления педагога. К сожалению, анализу данного феномена уделяется недостаточно внимания. На сегодняшний день достаточно распространенными являются исследования тендерных особенностей профессиональной деятельности учителей мужчин и учителей женщин (С.В. Иванов, Д.А. Мишутин, Л.Н. Ожигова, О.Б. Отвечалина, Е.Н. Панченко и др.), однако в работах этих исследователей рассматриваются лишь отдельные аспекты данной проблемы.

©В.А. Деминский, 2008

Так, О.А. Константинова в своем исследовании сравнивала образы идеального ученика и реального ученика и ученицы в представлении учителей. Ею было выявлено, что доминирующий в представлениях учителей тип ученика негативно влияет на мальчиков, поскольку состоит из 80% качеств, традиционно считающихся женскими: вежливость аккуратность, хозяйственность, отзывчивость, прилежание и т.д. И только 20% качеств «идеального ученика» относятся к традиционно мужским чертам характера: настойчивость, целеустремленность, самостоятельность. Однако, этот стереотип действует отрицательно и на девочек, который «ориентирует их на отказ от карьеры и предполагает отсутствие у них способностей (вообще или к определенным предметам)» [6, с. 81].

В.Л. Ситниковым были получены результаты, согласно которым в сознании педагогов тендерные установки более выражены, чем в сознании детей. Так, например, образы «абстрактных» детей разного пола в сознании одного и того же педагога имеют больше различий, чем образы реальных детей. Образы девочек в сознании педашв иЯ-образы этих девочек имеют существенно больше достоверных различий, чем соответствующие образы мальчиков [9].

Большинство нынешних исследований, в которых с позиции тендерного подхода изучается процесс восприятия педагогом личности учащегося, как правило, не учитывают такой фактор, как педагогический стаж, либо же ограничиваются малым временным промежутком (от О до 3-5 лет педагогической деятельности). Генезис же гендерных представлений остается пока что за рамками внимания ученых. Именно поэтому целью нашей работы стал анализ динамики гендерных представлений учителей на разных этапах профессионального становления.

Заметим, что одним из результатов профессионального становления педагога является формирование стереотипных представлений об учащихся. По мнению некоторых исследователей (К.В. Вербова, С.В. Кондратьева), статус, роли, ценностные ориентации, мотивы поведения и, наконец, характер учащегося оцениваются в зависимости от того, как он учится [5].

Особый интерес вызывает представление о «хорошем» ученике, то есть таком ученике, который поддерживает учителя в роли успешного педагога и делает его работу приятной: готовый к сотрудничеству, стремящийся к знаниям, дисциплинированный. Детей, похожих на этот идеал, учитель воспринимает не только как «хороших» учеников, но и в целом как хороших людей, приятных во всех отношениях. Дети, подходящие под противоположный образ — «плохих» учеников, воспринимаются в целом как безразличные, агрессивные, как источники отрицательных эмоций

В нашем исследовании приняли участие слушатели Ростовского Института Повышения квалификации (учителя со стажем от 1 до 20 лет) и студенты Ростовского Государственного Педагогического Института Южного Федерального Университета, всего 730 человек- 528 женского и 202 мужского пола.

В качестве критерия разбиения испытуемых на группы нами был взят стаж педагогической деятельности. Такой подход согласуется с выводом Б.Г. Анананьева, который, обобщая работы Е.Ф. Рыбалко, М.Д. Дворяшиной и других, констатировал: «„.практический (профессионально-трудовой) опыт имеет решающее значение для перцептивного развития взрослых» [1, с.352],

Мы использовали полоролевой опросник С.J1. Бем (Bern Sex Role Inventory) предложенный в 1974 г. Сандрой Бем в рамках концепции андрогинии. BSRI, был применен в форме экспертного рейтинга, где оценка испытуемого по представленным качествам осуществлялась компетентными судьями-людьми, знающими испытуемого. В нашем случае в роли таких судей выступали учителя.

Следует отметить такой факт. Многие отечественные психологи (М.В. Буракова, Д.С. Воронцов, И.С. Клецина, О.Г. Лопухова и др.) считают, что американская версия опросника С. Бем не соответствует культурным реалиям России. Действительно, социокультурные представления и полоролевые традиции большинства западноевропейских стран и США многими этносоциологами характеризуются как индивидуалистические и как культуры маскулинного типа [7]. Культура России в целом в этих же источниках оценивается как коллективистская культура феминного типа, то есть в ней групповые цели превалируют над индивидуальными, половые роли не столь строго фиксированы, основной упор делается на взаимную зависимость, служение друг другу. Ценность представляет сам человек, его воспита-

ние и смысл жизни. Указанные отличия культур ставят под большое сомнение возможность использовать в российской социокультурной среде принцип разделения половых ролей, положешшй в основу содержания шкал методики BSR1, стандартизованной в условиях американской культуры.

Поэтому в России были созданы адаптированные варианты методики С. Бем (М.В. Буракова, О.Г. Лопухова). В нашем исследовании мы использовали вариант методики, предложенный М.В. Бураковой [3]. Отличие модификации выразилось в том, что сократилось общее количество качеств - их 3 0 вместо 60 оригинальной методики, что сделало тест более удобным в использовании и для испытуемых и для исследователя.

Нам предстояло выяснить, какова структура и содержание тендерных представлений учителей. От педагогов требовалось отметить-принадлежит ли данное качество «хорошему» или «плохому» ученику. Аналогичное задание нужно было выполнить при описании «хорошей» / «плохой» ученицы.

Известно, что учителя гуманитарного цикла полнее характеризуют учеников, чем учителя естественного цикла, то есть специальность накладывает свой отпечаток на представления педагогов [5, с. 146]. Поэтому в нашем исследовании мы рассматривали 2 основные группы педагогов: преподавателей точных и гуманитарных наук. В опросе приняли участие представители 5 стажных групп, учителя со стажем 0-4; 5-9; 10-14; 15-19; более 20 лет.

Что касается учителей мужчин, то, в анкетировании участвовали педагоги со стажем от 0 до 9 лет. Малое количество испытуемых объясняется тем, что мужчины почти исчезли из среднего образования. По некоторым данным до 92% преподавателей в средней школе составляют женщины [6].

Процедура факторного анализа(по каждой группе) была выполнена методом главных компонент, полученные факторы подвергались вращению варимакс. Для отбора значимых факторов мы использовали критерий Хамфри. Были выделены 3 фактора объясняющих (в различных группах) от 70.28 % до 88.7 % общей дисперсии. Заметим, что в силу ограниченного объема статьи мы не сможем привести отдельно данные по каждой из 14 групп испытуемых. Рассмотрим лишь основные результаты полученные в процессе исследования.

- «Хорошая» ученица и «хороший» ученик.

При анализе характеристик, данных преподавателями, были выделены следующие 3 фактора:

1) Униполярный фактор задан набором следующих качеств: мягкий, сострадательный, доверчивый, искренний.

Существуют некоторые различия в порядке следование этих качеств. Так, например, у начинающих учителей женщин, преподающих гуманитарные дисциплины, факторная нагрузка распределилась следующим образом: сострадательный (0.91), мягкий (0.79), доверчивый (0.74), искренний (0.65), у преподавательниц естественного цикла со стажем 10-14 лет: доверчивый (0.95), искренний (0.87), мягкий (0.83), сострадательный (0.71). В некоторых группах испытуемых, например у мужчин гуманитариев со стажем 0-4 года, в этот фактор не входит характеристика мягкий.

На наш взгляд, этот фактор можно назвать «Наивное поведение».

2) Биполярный фактор задан оппозицией таких характеристик, как аналитически мыслящий, добросовестный, чувствительный к нуждам других в противовес к необязательный, равнодушный, самодостаточный.

Исходя из качеств, занимающих полярные позиции, этот фактор был интерпретирован как фактор «Оценки»(одобряемые-неодобряемые качества учащегося).

3) Униполярный фактор: полезный для других, независимый, дружелюбный, напористый, женственный, любящий, готовый облегчить страдания других. Здесь мы имеем дело с набором маскулинных и феминных характеристик. Несмотря на некоторые расхождения в качествах, наблюдаемое в ряде групп испытуемых, везде присутствует общая тенденция-смешение различных характеристик.

Выделенный фактор нельзя однозначно интерпретировать как маскулинный, феминный или адрогинный, Исходя из его составляющих характеристик, он занимает некоторое промежуточное положение. Поэтому в качестве названия мы выбрали «Мезолитарный» (от греч. mesos - промежуточный).

В таблицах 1-2 показано сколько процентов общей дисперсии объясняет каждый фактор в характеристике «хорошей» ученицы.

Таблица 1

Учителя гуманитарии (женщины)

	0-4	5-9	10-14	15-19	20
Наивное поведение	32.5	33	31-69	34.53	32.67
Оценочный	16.82	23.73	24.82	27.19	29.42
Мезолитарный	25.31	26.91	19.77	18.74	16.74

Таблица 2

Учителя естественного цикла (женщины)

	0-4	5-9	10-14	15-19	20
Наивное поведение	31.22	32.01	25.78	28.8	24.32
Оценочный	25.73	26.83	32.31	32.34	33.7
Мезолитарный	20.32	21.33	20,05	19.54	20.75

У начинающих преподавателей со стажем до 9 лет, на втором месте стоит «мезолитарный» фактор, а на третьем «оценочный». По мере накопления педагогического стажа, на второе место выходит фактор оценки, его доля в общей дисперсии постоянно увеличивается, а доля «мезолитарного» фактора уменьшается.

Здесь, также как и в случае женщин гуманитариев, имеет место увеличение доли оценочного фактора. Кроме того, начиная с 10 лет стажа, данный фактор выходит на первое место.

Что касается мужчин, то в силу небольшого количества испытуемых нельзя утверждать, что имеет место та или иная тенденция. Можно лишь отметить, что в изучаемых группах респондентов у преподавателей естественных наук на первом месте стоит фактор «Наивное поведение», в то время как у гуманитариев это «Оценочный»,

При анализе данных, полученных из характеристик «хорошего» ученика, нами были выделены две основные тенденции:

- на первом месте(во всех группах учителей женщин) стоит фактор «наивное поведение»;
- у преподавателей мужчин второе место занимает «оценочный» фактор. Аналогичный результат имеет место и в характеристиках данными женщинами преподавателями естественного цикла, со стажем от 10 лет.

Рассмотрим теперь случай «плохого» ученика и «плохой» ученицы

В этом случае также было выделено три фактора.

1) Униполярный: действующий как лидер, готовый идти на риск, напористый, доминирующий, независимый. Этот фактор мы назвали «Лидерство».

2) Биполярный фактор, задан оппозицией качеств дружелюбный, сочувствующий, любящий к самодостаточный, равнодушный, ревнивый. Исходя из качеств, занимающих полярные позиции, этот фактор был проинтерпретирован как «экстраверсия-независимый эгоизм».

3)Униполярный: сильный физически, доверчивый, мужественный, необязательный, любящий, мягкий. Мы видим, что здесь, как и в случае «хорошего» учащегося, присутствуют маскулинные и феминные характеристики. Поэтому данный фактор также получил название «Мезолитарный».

В таблицах 3-4 показано, сколько процентов общей дисперсии объясняет каждый фактор в характеристике «плохого» ученика.

Таблица 3

Учителя гуманитарии (женщины)

	0-4	5-9	10-14	15-19	20
Лидерство	32.73	31.4	32.7	31.87	30.03
Экстраверсия-независимый эгоизм	29.9	20.5	19.92	24.3	23.7
Мезолитарный	24.42	23.51	20.65	18.4	16.55

Таблица 4

Учителя естественного цикла (женщины)

	0-4	5-9	10-14	15-19	20
Лидерство	23.25	22.59	33.8	32.6	31.25
Экстра версия-независимый эгоизм	32.5	31.43	25.47	28.8	24.42
Мезолитарный	20.09	19.54	19.07	18.11	17.45

Во всех группах испытуемых на первом месте стоит фактор «Лидерство», кроме того, наблюдается постепенное уменьшение роли мезолитарного фактора.

У педагогов со стажем до 10 лет на первом месте стоит фактор «экстраверсия-независимый эгоизм», так же как и в случае гуманитариев происходит снижение роли мезолитарного фактора.

В характеристиках данных преподавателями мужчинами на первом месте стоит фактор «Лидерство» у гуманитариев, и «экстраверсия-независимый эгоизм» у учителей естественного цикла

Что касается характеристик «плохой ученицы», то при анализе анкет мы выделили следующие тенденции:

- у учителей со стажем до 10 лет(независимо от пола и профессиональной принадлежности) наибольший вклад в общую дисперсию вносит фактор «экстраверсия-независимый эгоизм».- После 10 лет работы на первое место выходит «лидерство».

- у женщин гуманитариев с ростом педагогического стажа снижается доля мезолитарного фактора. В случае естественных наук этот фактор объясняет 20%, 21.33%, 19.01 %, 22%, 20.44% общей дисперсии.

Дадим теперь содержательный анализ полученных данник. Заметим, что результаты проведенного исследования хотя и нуждаются в более детальной и систематической проверке, позволяют тем не менее выдвинуть ряд положений, имеющих важные теоретические следствия и задающих направление дальнейшего движения.

1. Существует неоднозначная зависимость между полом , предметной направленностью педагога и тем, как учитель представляет ученика. По-видимому, это объясняется тем, что на формирование представлений учителей о других людях влияют преподаваемые ими дисциплины. На это в частности указывал Б.Г. Ананьев в связи с анализом системы учебно-воспитательной работы [2]. Кроме того, в трудах различных исследователей (Е.П. Ильин, И.С. Клецина>С.В. Рожка-

ва и др.) можно встретить данные о зависимости представлений о личности от пола. Так, в работе Л.Д. Ершовой отмечается, что при оценивании, физической силы у юношей учителя завышают оценки, а физическую силу девушек оценивают адекватно. Умственные качества и общительность правильно оценивают у юношей, а ум и общительность девочек переоценивают [4].

Проведенное нами исследование показало доминирующую роль однополярного фактора в следующих группах: женщины(независимо от профессиональной принадлежности) и мужчины естественники при характеристике «хорошей» ученицы, преподаватели гуманитарных предметов(мужчины и женщины) - «плохой» ученик. Как считает В.Ф. Петренко, такие данные демонстрируют особую привилегированную роль автосгереотипов как системы отсчета в описании и оценке других людей [8].

Умение встать на место другого человека, децентрировать пристрастность собственной позиции ведет к доминированию биполярного фактора. Данный факт имеет место в нескольких группах испытуемых: естественный цикл, женщины со стажем работы от 10 лет и мужчины гуманитарии—«хорошая» ученица, женщины и мужчины преподаватели точных наук со стажем до 10 лет-« плохой» ученик, молодые учителя(независимо от пола и профессиональной принадлежности)—«плохая» ученица.

2. По мере накопления профессионального стажа в порядке следования факторов можно выделить те или иные закономерности. Изменение этого порядка наблюдаемое в некоторых группах испытуемых осуществлялось при переходе границы - 10 лет профессиональной деятельности. По-видимому, это может быть объяснено тем, что у начинающих учителей еще не сформировались стереотипы, затрудняющие проникновение во внутренний мир ученика. Действительно, по данным различных исследователей (Н. А. - Березовин» В.М. Роздобудько, С.В. Кондратьева, Л.Л. Коломинской и др.) молодые учителя при примерном равенстве уровня мастерства адекватнее и глубже понимают детей.

В заключении отметим, что детальный анализ тендерных представлений требует дополнительного исследования. Полученными данными проблема не исчерпывается. Но они позволяют сделать некоторые обобщения и выводы.

Бессмысленно обсуждать, кто справляется с обязанностями учителя лучше: мужчина или женщина. Более того, если учитель-женщина будет работать как мужчина, она потеряет свою индивидуальность и не сможет решить поставленную педагогическую задачу наилучшим способом.Успех здесь как раз и обусловлен тем, что каждый должен работать и реализовывать себя в педагогической деятельности с учетом своих тендерных особенностей, чтобы давать образцы мужского и женского поведения. Таким образом, дальнейшее исследование этой проблемы поможет выявить особенности взаимодействия учителей и учащихся.

Полученные нами результаты можно будет использовать для уточнения программы подготовки и повышения квалификации психологов и педагогов, что позволит добиться улучшения эффективности их деятельности по развитию, воспитанию и обучению детей.

Диагностика представлений учителей об ученике - необходимое условие для дальнейшей коррекции педагогом своего поведения и деятельности. На наш взгляд, в современной феминизированной школе, которая оказывает неоднозначное влияние на учащихся, изучение и коррекция взглядов учителей на учеников должно стать одним из приоритетных направлений деятельности школь* ного психолога.

Библиографический список

1. ***Ананьев Б.П*** О проблемах современного человекознания. - М.: Наука, 1977. -379 с.

2. ***Ананьев Б.П*** Психология педагогической оценки / Избранные психологические труды: в 2-х т.-М.: Педагогика, 1980.-Т. 2.-288 с.

3. ***БураковаМ.В.*** Интерпретация маскулинности-феминности внешнего облика женщины на примере прически: Дис.... канд. психол. наук. - Ростов н /Д., 2006. - 202 с.

4. ***Ершова Л.Д.*** Особенности перцептивных способностей учителя // Психология труда и личности учителя / Под ред. А.И. Щербакова.- Вып.2. -Л.: ЛГПИ, 1977.-С. 91-107.

5.***Кондратьева СВ.*** Понимание учителем личности учащегося // Вопросы психологии. - 1980.-№5.-С. 142-148.

6. ***Константинова О.А.*** Тендерный подход к обучению школьников.: дис— канд. пед.наук. - Саратов, 2005.-174 с.

7.***Лебедева И.М.*** Введение в этническую и кросс-культурную психологию. Учебное пособие

для студентов университетов 2-е изд. перераб. и доп.-М.:Ключ-С, 1999.-270 с.

8. ***Петренко В. Ф.*** Введение в экспериментальную психосемантику: Исследование форм репрезентации в обыденном сознании. - М.: Изд-во МГУ 1983.-177 с.

9. ***Ситников В.Л.*** Образ ребенка (в сознании детей и взрослых). - СПб.: Химиздат, 2001. - 368 с.

И.М. Рюмина

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Проблема учебной деятельности всесторонне и обстоятельно разрабатывается в психолого-педагогической литературе. Все отечественные исследования в этой области базируются на принципах деятельностно-личностного подхода, требующего рассмотреть личность как продукт осуществляемой ею деятельности (К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, СЛ. Рубинштейн, Г.И. Щукина и др.).

Несмотря на актуальность и современное звучание в психолого-педагогической литературе вопросы учебной деятельности и ее формирования изучены крайне мало.

С поступлением в школу ребенок начинает осуществлять общественно значимую и общественно оцениваемую деятельность - учебную деятельность и это ставит его в совершенно новую позицию по отношению ко всем окружающим. Через выполнение новой роли, через новую позицию определяются все отношения ребенка со взрослыми и сверстниками, в семье и вне школы, отношение к себе и самооценка [8].

В начале младшего школьного возраста общественный смысл учения переживается ребенком в форме потребности в серьезной ответственной деятельности, результаты которой оцениваются взрослыми. Как указывает Л.И. Божович, «он еще не осознает достаточно отчетливо ни целей, ни мотивов своей учебной деятельности, но он испытывает потребность в этой деятельности, так как именно она приводит его к переживанию чувства собственного достоинства» [2, с. 15]. Важно подчеркнуть, что ребенок при этом хорошо понимает то, что от него требуется, и даже понимает объективную справедливость этих требований, но они являются чуждыми его собственным переживаниям и стремлениям, что остаются для него лишенными подлинного смысла. Поэтому, по мнению А.Н. Леонтьева, «недостаточно, чтобы ребенок усвоил значение данного предмета. ..., но нужно, чтобы он соответственно отнесся к изучаемому, нужно воспитывать у него требуемое отношение» [4, с. 21]. Появление в жизнедеятельности ребенка нового вида деятельности предполагает проявление особого отношения со стороны учащегося к процессу учения и его результату. Анализ работы школы показывает, что учебная деятельность зачастую не является личностно значимой для школьника, однако по своему содержанию и организации позволяет развивать адекватные ей потребности, смыслы и значимость, а также ценностное отношение учащихся.

На пути достижения этой цели серьезной преградой встает негативное отношение к учению у значительной части учащихся. Оно возникает как результат безуспешного поиска учеником личного смысла учебной деятельности. Поиск смысла проявляется уже в младшем школьном возрасте и усиливается в средних и старших классах. Не обнаружив перспективное и непосредственное значение учения лично для себя, ученик такое учение считает бессмысленным и может проявлять к нему негативное отношение. В связи с

 © . . иа, 2008

этим возникает необходимость сосредоточить все усилия на изменение и совершенствование учебного процесса, формировании ценностного отношения к учебной деятельности. Только при таком условии, учебная деятельность для учащегося становится личностно-значимой, осмысленной.

Необходимо помнить, что в школе обучают не только письму, чтению и счету, но и дают знания об общественных ценностях. Следовательно, учебную деятельность необходимо ориентировать, согласно В.В. Давыдову, А.У. Варданян, на раскрытие смысла самого учения, на формирование адекватного отношения детей к учению, его мотивации, личности.

Без сответствующего методического обеспечения обучение неизбежно превращается, по словам В.В. Давыдова, «в формальное натаскивание» детей в различных областях предметных значений слов [4].

Указанные обстоятельства в некоторой степени объясняют причину того, что процесс обучения не интересен детям. Учителя сталкиваются нередко со снижением интереса школьников к учебе, психологи высказывают тревогу по поводу процесса внутреннего отхода от школы (А.Н.- Леонтьев), когда школа перестает быть для ученика центром его духовной жизни.

Психологическим феноменом ценность становится тогда, когда обретает личностный смысл. Так, Б.В. Зейгарник, Б.С. Братусь главным в понимании сути личности и системы ее ценностей видят совокупность смысловых связей субъекта. С точки зрения авторов, именно ценности как общие смысловые образования являются «основными конституирующими единицами личности и определяют главные и относительно постоянные отношения человека к миру, к другим людям и самому себе» [4]. Определяя ценности как «ядро личности», Б.В. Зейгарник, Б.С. Братусь подчеркивают, что позиция человека в мире задается системой общих смысловых образований в форме их осознания - личностных ценностей. Поэтому именно ценности человека в виде принятых общих смыслов жизни определяют смысловую сторону любой деятельности. Регуляция видов деятельности, в том, числе и учебной, детерминирована у личности степенью их осознанности общих смысловых образований - именно они переводят деятельность в ценностный план. Смысл учебной деятельности «выражает объективность практики, организующей определенные взаимосвязи вещей и социального субъекта», где вещью будет выступать непосредственно сама учебная деятельность, а социальным субъектом этой деятельности- младший школьник [4, с. 36].

Ценностность учебной деятельности мы рассматриваем как субъективно-личностное психологическое образование, характеризующее ценностную направленность младшего школьника на учебную деятельность и проявляющееся в осознании, выделении себя, своего «Я» как субъекта отношения к учебной деятельности в системе отношении «Я-другой» в единстве операционадьно-деятельностного (субъективно-личностные, значимые стороны учебной деятельности) эмоционально-ценностного (эмоциональная окрашенность отношения к учебной деятельности) и рефлексивно-оценочного (содержание «Я-образа» как субъекта отношения к учебной деятельности) компонентов.

Изучение результатов по методике «Картинки предметные» показало, что для детей младшего школьного возраста характерно 4 типа личностной ценностности. Наиболее представленной является ценностность реально-практического функционирования (58%), при котором важным является не достижение определенного результата деятельности, определенного отношения, оценки со стороны других, а само осуществление и сохранение сложившегося образа жизни. 15% детей с ценностностью общения преобладают непосредственные формы контактов со взрослыми, что проявляется в значительной активности в общении с экспериментатором. У 17% опрошенных детей с ценностностью учебной деятельности характерна самостоятельность, активное отношение к инструкции, направленность на процесс выполнения деятельности. Лишь у 10% испытуемых наблюдается ценностность отношения к себе окружающих, которая проявляется в повышенной значимости отношения к себе окружающих.

Следует отметить некое противоречие в полученных данных: основное содержание деятельности в младшем школьном возрасте занимает учебная деятельность, в связи с этим ценностности учебной деятельности должно принадлежать главенствующее положение. Но, как показывают полученные результаты, младшие школьники обладают всеми типами личностной ценностности. Полученные результаты позволяют говорить о недостаточной разработанности теоретико-ме-

тодологических оснований для формирования ценностности учебной деятельности и становления ребенка как субъекта учебной деятельности.

Анализ теоретических и методических осЬов деятельности психолога в образовательном учреждении (И.В. Дубровина, В.В. Рубцов, JT.M Фридман, Д.И. Фельдштейн и др.) позволил определить, что психологическая работа по формированию ценностности учебной деятельности младшего школьника требует объединения усилий учителей, родителей, психологов, которое может быть осуществлено на основе специально разработанных, психологически обоснованных программ формирования ценностности учебной деятельности младшего школьника, учитывающих специфику возраста.

В основе разработанной нами модели лежит идея психолого-педагогического сопровождения.

Субъекты психологического сопровождения и психологической помощи детям исходили из того, что формирование ценностности учебной деятельности младшего школьника будет успешным в том случае, если в образовательном пространстве создаются предпосылки формирования ценностного отношения школьников к учебной деятельности, а именно:

- осуществляется личностно-ориентированное обучение, формирующее ценностное отношение к учебной деятельности и позитивную Я-концепцию школьника;
- осуществляется целенаправленное развитие ценностного отношения к познанию, к себе как субъекту учебной деятельности;
- создаются дополнительные условия, активизирующие формирование субъективно-личностного опыта ребенка в различных ценностно-смысловых сферах в соответствии с нормами возрастного развития личности (И.В. Слободчиков);
- сущностной характеристикой учебного процесса является диалогичность как показатель его перехода на личностно-смысловой уровень, на реализацию ценностно-ориентационной функции образования. В содержании отражены развивающая и формирующая стратегии деятельности субъектов формирования ценностности учебной деятельности младшего школьника.

В связи с этим были выделены такие направления работы как повышение психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей, активация их деятельности, разработка и внедрение психолого-педагогических программ, формирующих ценностность учебной деятельности младшего школьника.

Развивающая стратегия предполагает создание условий, стимулирующих развитие ее составляющих, формирующая предполагает помощь школьникам с несформированностью ценностного отношения к учебной деятельности. Развивающая стратегия реализовалась через обогащения развивающего потенциала взаимодействия участников образовательной среды, а формирующая - через реализацию специальной развивающей программы.

Первое направление предусматривало поэтапное выполнение следующих видов деятельности:

- информирование педагогов и родителей о роли и значении ценностного отношения к учебной деятельности в аспекте становления младшего школьника как ее субъекта; трудностях его формирования; формах, методах и приемах педагогической поддержки (консультирование и просвещение педагогов и родителей);
- методическая работа учителей но анализу возможностей учебно-воспитательного процесса по формированию ценностности учебной деятельности младшего школьника; разработка упражнений развивающего характера на материале учебных предметов;
- формирование общей стратегии сопровождения по созданию условий, стимулирующих ценностности учебной деятельности.

Второе направление - формирующее - предусматривало поэтапное выполнение психологом следующих видов деятельности:

1. Проведение психологической диагностики по изучению типов ценностной направленности личности младшего школьника; анализ результатов диагностических процедур.
2 Система работы психолога со школьниками по формированию ценностности учебной деятельности.
3. Проведение итоговой диагностики эффективности реализации условий формирований ценностности учебной деятельности младшего школьника.

В рамках разработанной модели по формированию ценностности учебной деятельности психолог организовал деятельность, включающую в себя три блока: работа с учителями, родителями и учащимися.

Работа психолога с родителями включала в себя проведение групповых и индивидуальных консультаций, родительских собраний. Их цель состояла в том, чтобы сформировать понимание значимости и необходимости формирования ценностности учебной деятельности в младшем школьном возрасте, предоставлении знаний необходимых для создания благоприятных условий для обеспечения этого процесса, а также в закреплении опыта, полученного в школе.

Работа психолога с учителями - проведение групповых, индивидуальных консультаций, психолого-педагогического консилиума, выступление на методических семинарах, педагогических советах. Основная цель этой работы—создание и оптимизация психологических условий по формированию ценностности учебной деятельности в младшем школьном возрасте.

Работа с учащимися включала в себя комплекс развивающих занятий, стимулирующих процесс формирования ценностности учебной деятельности.

Использование идей, призванных обеспечить стремление школьника к самореализации в учебной деятельности (Ф.Е. Василюк, Б.С. Братусь, Б.В. Зейгарник, А.Г. Асмолов, В.Э. Чудновский, В.И. Слободчиков, Д.А. Леонтьев, Н.И. Непомнящая, М.Е. Каневская, С.Н. Рубцова, О.Н. Пахомова, В.В. Барцалкина) позволило определить условия для обогащения развивающего потенциала участников образовательной среды по формированию ценностности учебной деятельности младшего школьника.

В качестве психологических условий мы выделили: формирование у школьника субъективно-личностной значимости учебной деятельности посредством создания положительных эмоциональных переживаний и непосредственного получения удовольствия от процесса ее освоения; формирование содержания «Я-образа» как субъекта отношения посредством отнесения полученных в учебной деятельности достижений к личности самого ребенка в эмоционально окрашенной форме; овладение способами учебной работы в системе отношения «Я-другой» посредством создания ситуации учебного сотрудничества, культивирование учителем собственной позиции ребенка в различных ситуациях урока через проекцию оценочной деятельности на положительный образ «Я-ученика»

Таким образом, опираясь на теоретико-методологические основы исследований Л.С. Выготского, Л.И. Божович, Н.И. Непомнящей, М.Е. Каневской, С.Н. Рубцовой, О.Н. Пахомовой, В.В. - БарцалкиноЙ, мы определили условия необходимые дня формирования ценностности учебной деятельности. Предложенная система условий позволит изменить и совершенствовать учебный процесс, а также сформировать ценностное отношение к учебной деятельности.

Библиографический список

1. ***Абульханова-Славская К.А.*** Деятельность и психология личности. - М : Наука, 1980-С. 337.
2. ***Божович Л. И.*** Личность и ее формирование в детском возрасте: (Психологическое исследование). М.: Просвещение, 1968. - С. 464.
3. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. - М., 1956. - 56 с.
4. ***Давыдов В.В.*** Содержание и структура учебной деятельности школьников // Формирование учебной деятельности школьников / под ред.В.В. Давыдоваидр.-М., 1982.-С. 10-21.
5. ***Непомнящ ая Н. И, Каневская М.Е., ПахомоваО.Н., Барцалкина В.В., Рубцова С.Н., Музе Э.Н.*** Ценностность как центральный компонент психологической структуры личности // Вопросы психологии. -1990. -№ 1. - С. 22-28.
6. ***Непомнящая И. И*** Психодиагностика личности: теория и практика: Учеб. пособие для студ. вузов. - М.: Владос, 2001. - С. 182.
7. ***Петровский В.А.*** Личность в психологии: парадигма субъективности. - Ростов-н/Дон: Изд-во «Феникс, 1996.-С. 512.
8. ***ЭльконинД.Б.*** Избранные психологические труды.-М.: Педагогика, 1989.-560 с.

Ю.Е. Тарнюева

ВОЗНИКНОВЕНИЕ ДИСГАРМОНИЙ В ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ

Психологам и психиатрам известно, что эмоционально холодные и принципиально строгие к своим детям матери нередко добиваются того, что уже в 7-8 лет их дети начинают испытывать серьезные эмоциональные расстройства. Польский исследователь К. Обуховский полагает, что в основе поведения младенца лежит потребность эмоционального контакта. «Эмоциональный контакт, - пишет он, - это состояние, когда индивид не только спокоен, будучи уверен, что ему никто и ничто не угрожает, но чувствует к тому же, что он является объектом эмоционально окрашенного интереса» [6]. В психодиагностической практике имеются многочисленные примеры эмоциональных нарушений (или расстройств) в поведении детей и подростков, проявляющихся в виде разных симптомов и не составляющих клинических форм заболеваний, а относящихся к непатологическим формам пограничного характера. Эмоциональные нарушения у детей могут быть разной степени тяжести. Они могут свидетельствовать о начинающем заболевании (в виде невроза, психопатии, шизофрении и т.д.), а могут иметь непатологические формы, тем не менее, представляя серьезные затруднения для воспитания [4]. Именно такие нарушения мы буцем называть **дисгармониями.** Точная и глубокая диагностика этих симптомов, коррекция и прогноз развития детей с такими симптомами имеют огромное значение для здоровья ребенка и его жизни, а также для жизни всей семьи.

Слово «дисгармония» означает отсутствие или нарушение гармонии, неблагополучие, разлад, диссонанс, разбалансированность. Применительно к эмоциональному поведению ребенка это означает впечатление недетскости поведения, искажение целостности психики, незавершенности каких-то процессов. То есть, если опираться на классические признаки дошкольного возраста: эмоциональность, непосредственность, открытость, - то дисгармоничность в эмоциональной сфере означает нарушение именно этих качеств поведения; «уходит грация» (В.В. Зеньковский), открытость уступает место выраженной напряженности и тревожности (ребенок «закрывается»), во взаимоотношениях доминируют аффективные проявления.

К. Обуховский считает, что в возрасте до трех лет потребность в эмоциональном контакте проявляется исключительно в отношениях с одним, наиболее близким ребенку человеком. Дело здесь в том, что познавательная емкость сознания младенца еще очень ограничена. Обрыв контакта вызывает невроз и защитную реакцию. Только после третьего года жизни круг общения для малыша расширяется, в него включается вся семья и впоследствии мать может и не занимать в нем первое место.

Результаты исследований К. Обуховского показали, что надежная эмоциональная связь с матерью помогает ребенку преодолевать страх и беспокойство; справляться со стрессом и фрустрацией; разбираться в том, что он воспринимает; логически мыслить; полагаться на себя; достигнуть максимального интеллектуального потенциала; развивать гармоничные отношения в последующей жизни.

По мере того как отношения между матерью и ребенком развиваются, виды поведения привязанности становятся более сложными. Постепенно они преобразуются в определенные паттерны —присущие человеку способы взаимодействия с другими людьми [8].

Привязанность тесным образом связана с эмоциональной жизнью человека. На смену биологической потребности в близости в раннем детстве, обеспечивающей младенца безопасностью и защитой, приходит психологическая потребность в близости, от которой зависит наше эмоциональное благополучие.

Поведение привязанности понимается как любая форма поведения, которая приводит в результате к тому, что человек добивается или сохраняет близость с каким-либо другим выделен-

 © . . н , 2008

ным и предпочитаемым им индивидом (взрослым), который обычно считается более сильным и / или мудрым. С возрастом частота и интенсивность, с которыми проявляется привязанность, постоянно уменьшаются. Тем не менее, эти формы поведения продолжают существовать как важная часть поведенческого реагирования человека. Особые проявления поведения привязанности частично зависят от текущего возраста ребенка, пола и обстоятельств, частично - от тех переживаний, которые у него были с фигурами привязанности ранее в его жизни. Мать, как правило, является предпочитаемым взрослым, к которому проявляется привязанность почти у всех млекопитающих. Это говорит о том, что такое поведение имеет ценность выживания [2].

Качество привязанности на ранних этапах жизни могут оказывать влияние на межличностные отношения человека в течении всей его жизни. В.В. Лебединский, М.К. Бардышевская качество привязанности между матерью и ребенком считают одним из важнейших показателей развития эмоциональной коммуникации [5]. Под качеством привязанности ученые понимают уровень безопасности взаимодействия между ними в ситуациях с высоким уровнем стресса (разлука, встреча с матерью - эти ситуации особенно показательны в условиях госпитализации ребенка) и с низким уровнем стресса (игра в домашних условиях).

В.В. Лебединский, М.К. Бардышевская выделяют следующие виды привязанности: безопасная, избегающая, амбивалентная.

Главной чертой ***безопасной привязанности*** является способность ребенка регулировать свои негативные состояния (тревогу, страх, гнев) через контакт с матерью. Исследовательская активность ребенка протекает свободно, чувство неуверенности быстро снимается в контакте с матерью.

Поведение матери, стимулирующей проявления безопасной привязанности у своего ребенка, характеризуется богатым репертуаром эмоционального поведения, с частым обменом эмоциональными посланиями с ребенком; быстрым реагированием на дискомфорт ребенка и использованием эффективных стратегий успокаивания; отслеживанием свободного исследовательского поведения ребенка без вмешательства в его активность; знанием и спокойным обсуждением как негативных, так и положительных сторон поведения ребенка.

Избегающая привязанность (внешнее выражение эмоций в общении с матерью отсутствует) характеризуется вынужденным использованием ребенком избегания и подавления сильных выражений эмоций (особенно негативных) для сохранения близости с матерью, которая отвергает слишком близкий и интенсивный контакт с ним. Такая мать чувствует дискомфорт при близком контакте (лицом к лицу), поэтому младенец быстро учится успокаивать себя сам.

Ученые перечислили наиболее часто встречающиеся симптомы избегания матерью близкого контакта с ребенком (для диагностики избегания у матери достаточно нескольких из этих симптомов):

- проявляет невнимание к сигналам дистресса у ребенка, либо реагирует только на очень сильный плач, крик, не реагируя на более тонкие негативные выражения; при этом мать может знать о том, что ему плохо, но плачущий ребенок не вызывает у нее эмоционального резонанса;
- отсутствует эмоциональное отношение к ребенку во время взаимодействия с ним;
- использует стереотипные формы выражения своего отношения к ребенку (повторяет один и тот же стишок монотонным голосом);
- обращает внимание, главным образом, на внешний вид (гигиену) ребенка, не интересуясь его внутренним состоянием;
- уходит, не предупреждая ребенка;
- обращается с младенцем как с неодушевленным объектом (когда носит его по комнате или усаживает);
- испытывает сильное напряжение при необходимости общаться с младенцем «лицом к лицу»;
- переключает ребенка с непосредственного взаимодействия на опосредованное (обучает) либо оставляет его одного (в том числе перед телевизором);
- пытается обучать ребенка тому, что превышает его возрастные возможности;
- не прерывает активность ребенка, которая чревата для него опасностью;
-чувствует, что материнские обязанности чрезмерно тяжелы для нее.

Избегание, как форму защиты, ребенок начинает использовать очень рано, в первые месяцы жизни. Ребенок с избегающей привязанностью не реагирует на уход и возвращение матери. Его

исследовательская активность протекает автономно, он открывает валентности предметов самостоятельно, игнорируя эмоциональные оценки матери.

Ребенок, амбивалентно привязанный к матери, тяжело переживает разлуку с ней, с нетерпением ждет ее возвращения, однако быстро разрушает реальный контакт, реагируя агрессией или истериками на ее едва уловимые погрешности во взаимодействии (небольшая задержка ответа, кратковременное переключение внимания с ребенка и др.).

Амбивалентная привязанность характеризуется бурными всплесками эмоций (гнев, отчаяние, депрессия), как будто соответствующих острой реакции ребенка на разлуку, но проявляющихся вне контекста, то есть в ситуациях с низким стрессом, кода разлука ребенку не угрожает.

Симбиотическую привязанность В.В, Лебединский, М.К. Бардышевская рассматривают как частный случай амбивалентной привязанности.

Наблюдения ученых показывают, что избегание младенцем глазного и голосового контакта может сочетаться с эксплуатацией им особо тесного тактильного контакта по типу прилипания (ребенок требует, чтобы его постоянно носили на руках, не пытаясь вступить в общение со взрослым; отсутствует лепет, гуление, улыбка, интерес к лицу взрослого).

В дальнейшем, говорят ученые, склонность к тесному физическому контакту может приобрести сексуальную окраску, особенно если мать поощряет развитие контакта в этом направлении. Тогда эмоциональная близость приравнивается ребенком к физической близости (ночью), а отвержение ребенком матери выражается в интенсивном противодействии (тоже физическом), жестокой агрессии (днем).

Легкие проявления амбивалентности отмечаются и в норме, особенно в период, когда мать симулирует самостоятельную активность ребенка, отвергая его претензии на слишком интенсивный и длительный контакт с ней. Чаще всего это наблюдается сразу после рождения младшего ребенка в семье.

Для поведения матери, стимулирующей проявления амбивалентности у ребенка, характерны следующие симптомы:

- избирательно отвечает на сигналы дистресса у ребенка, но игнорирует проявления им положительного аффекта;
- старается никогда не расставаться с ребенком;
- проявляет враждебность по отношению к ребенку, часто беспричинно (для наблюдателя) разрушая гармоничное взаимодействие;
- взаимодействуя с ребенком, проявляет очень сильный аффект, часто негативный.

Результаты наших исследований показали, что типы привязанности могут быть разноплановыми. В одном случае у ребенка в качестве привязанности присутствуют признаки и амбивалентной, и безопасной привязанности. В беседе с воспитателем мы узнали, что в 3 года 9 месяцев после 3-4 часов пребывания в детском саду, девочка начинала беспокоиться по поводу отсутствия матери. Она длительный период не засыпала днем, постоянно спрашивала про мать, переживала, но бурых эмоциональных всплесков не проявляла. После дневного сна (иногда девочка спала по 20-30 минут) она «забывала» о своих переживаниях, была спокойной и веселой, как бы предчувствуя скорую встречу с матерью. Мать забирала ее рано (около 1 б часов), но если она задерживалась, дочь снова проявляла тревогу и была внутренне зажата. Такое поведение свидетельствует об амбивалентном типе привязанности. Безопасная привязанность проявляется в том, что мать не допускает своего вмешательства в активное исследование окружающего ребенка, четко выстраивает систему поощрения-наказания. Такое сочетание типов привязанности привело в данном случае к возникновению у ребенка к непереносимости признаков доминантности других детей почти во всех видах совместной деятельности.

На наш взгляд, такое сочетание более благоприятно для эмоциональной сферы ребенка, чем сочетание амбивалентной и избегающей привязанности, которое развивается при противоречивом отношении родителей: родители могут проявлять невнимание к сигналам дистресса; пытаться обучать ребенка тому, что превышает его возможности; проявлять большое беспокойство из-за разлуки с ребенком. В результате такого поведения родителей, по А.И. Захарову, у ребенка может развиться истерический невроз: ребенок чрезмерно капризен, то и дело устраивает истерики, падает на пол, бьется. Непоследовательное проявления типов привязанности неблагоприятно влияет на развитие эмоциональной сферы ребенка. Детям приходиться подстраиваться к от-

ношению матери: ориентируясь на одну систему поведения, ребенок может вызвать агрессию, не предугадав ее настрой. Особенности данного типа привязанности вызывают у детей трудности во взаимоотношениях со сверстниками, резкою смену настроения без особых причин. В результате диагностики эмоциональной сферы детей по методике М.К. Бардышевской, В.В. Лебединского, мы выяснили, что у них возникают трудности в обобщении эмоционального опыта, в регуляции собственных переживаний, кроме этого, им характерна плохая способность преодолевать аффективные нагрузки.

Привязанность детей к родителям в таких семьях тоже не устойчива. Они могут проявлять бурную радость на приход родителей или быть эмоционально холодными, привлекать к себе внимание любыми способами или не откликаться на обращение родителей. Помимо этого, им трудно выработать определенную систему взаимоотношений с окружающими людьми, в группе детского сада у них нет устойчивых предпочтений к определенным детям. Они затрудняются в чтении эмоциональных посланий других детей и воспитателя, поэтому мальчики часто отвечают агрессией, а девочки - отчужденностью.

Проявления амбивалентной привязанности в нашем исследовании было выявлено у двух ребят. Родители стараются никогда не расставаться с ними, матери проявляют беспокойство там, где нет реальной опасности, принимают очень активное участие в жизни своих детей. Наблюдения показали, что у одной девочки симбиотическая связь с матерью, эту связь поддерживает и развивает мать. Мать рано приходит за дочерью в детский сад, однако домой они не идут, а гуляют на площадке с детьми из группы. При взаимодействии с дочерью мать постоянно ее контролирует, не разрешает уходить далеко и вмешивается в отношения, которые выстраивает девочка с другими детьми. Девочка длительный период не могла адаптироваться к группе, по утрам плакала и долго не могла успокоиться. Игровых взаимодействий почти не выстраивала, предпочитала рисовать, постоянно ожидала матери. На вопросы воспитателя отвечала односложно, а по приходу матери оживала: играла, много смеялась, охотно общалась с детьми. Ребенок не принимает самостоятельно решений, почти всегда подчиняется посторонним взрослым, если у нее спрашивают, не может четко описать свои потребности и желания. Воспитатель характеризует ее застенчивой, скромной девочкой, а мать говорит противоположное - шумная, подвижная, смелая, бойкая, дома обижает старшего брата. Амбивалентная связь в данном случае развивает у ребенка застенчивость, длительное привыкание к новым условиям, неустойчивость защитной агрессии.

Второй пример с данным типом привязанности также показал низкую способность защиты к аффективным проявлениям окружающего. Мать никогда не расстается с ней, девочка посещает ту группу, в которой работает она. Все действия девочки мать тщательно анализирует и решает возможность выполнения и осуществления их. Такое поведение матери привело к нерешительности, низкой способности «чтения» эмоциональных сигналов других людей.

Наиболее благоприятный фактор в развитии эмоциональной сферы ребенка является безопасная привязанность к родителям. Наши исследования показали, что в группе детей с таким типом привязанности, наименьшее количество отклонений и отклонения носят слабый характер проявлений. Однако, для детей данной группы свойственно стереотипное поведение, которое возникает на фоне скуки, неспособность пользоваться символами в рисунке, слабое дифференцирование и обобщение собственного эмоционального опыта. Это не вызывает тревоги, так как дети сами стараются преодолеть подобные сложности и в этом они находят поддержку родителей.

Самым неблагоприятным типом привязанности является избегающая, что было подтверждено диагностикой эмоциональной сферы детей. Результаты диагностики показали наличие стереотипий (онанизм, несмотря на присутствие других людей), легкость возникновения стереотипного поведения в новых условиях, быстрая смена действий на более легкий вариант выполнения, использование глазного контакта только на расстоянии трех-четырех метров. Также выявлено, что дети с таким типом привязанности легко разрушают связи (жестоко обращаются, не дифференцируют игровые действия и реальные), часто зажаты, не сразу обращаются к взрослому при получении травм или болезненных ощущениях. Этим детям свойственны более тяжелые отклонения, носящие устойчивый характер проявления, такие как тревожность, агрессия, страхи, застенчивость, резкая смена настроения. Они тяжело преодолевают эмоциональную нагрузку, что

приводит к возникновению других дисгармоний, на более высоких уровнях.

Таким образом, тип привязанности ребенка, как одна из причин, является определяющим в формировании и развитии дисгармоний в эмоциональной сферы детей. Тип привязанности ребенка определяется материнским отношением. Нами выявлены пять типов привязанности: безопасная, амбивалентная, избегающая, амбивалентно-безопасная, амбивалентно-избегающая. Как мы видим, в каждом варианте возникают дисгармонии разные по содержанию и проявлению, однако наиболее благоприятным вариантом в развитии личности являются безопасная и амбивалентно-безопасная.

Библиографический список

1. ***БоулбиДж.*** Привязанность. ~М.: Гардарики, 2003.-477 с.
2. ***БоулбиДж***. Создание и разрушение эмоциональных связей. — М.: Академический Проект, 2004.-232 с.
3. ***БреславГ.М.*** Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонение. - М.: Педагогика, 1990. - 144 с.
4. ***Кошелева А.Д., Перегуда В.И., Шаграева*** О.А. Эмоциональное развитие дошкольников. - М.: Издательский центр «Академия», 2003.-176 с.
5. ***Лебединский В В., Бардышевская М.К.*** Диагностика эмоциональных нарушений у детей, - М , 2003.-320 с.
6. ***Обуховский К.*** Психология влечений человека. - М: Прогресс, 1972. - 295 с.
7. Эмоциональное развитие дошкольника. / Под ред. А.Д. Кошелевой.-М., 1985.- 176 с.

С.С. Новикова

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТИРОВКЕ

Преамбула. Проблема совершенствования качества профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов, формирования у них творческого потенциала, готовности принимать ответственные решения в своей профессиональной области, способности к непрерывному профессиональному саморазвитию обуславливает актуальность данного исследования. Ведущее место в структуре профессиональных качеств данного специалиста отводится умениям быстро ориентироваться в динамичных условиях педагогической практики, иными словами, — профессиональной ориентировке. Исследования ориентировочной деятельности, выполненные под руководством А.Н. Леонтьева, ИЯ. Гальперина, А.И. Подольского, А.В. Запорожца выявили содержание, структуру, формы, своеобразие ориентировочной деятельности при решении практических и теоретических задач. Было установлено, что основные трудности профессионального обучения связаны, прежде всего, с «изъянами» в ориентировочной основе деятельности.

Профессиональная ориентировка - это сложная единая система внутренних психических свойств и состояний личности специалиста, его способности и мотивации к осуществлению поисковой деятельности в сфере профессионального труда. Она зависит от способности педагога-психолога целенаправленно, осознанно и продуктивно анализировать педагогическую практику и, вместе с тем, профессиональная ориентировка обусловлена мотивацией, осознанной потребностью в такой поисковой деятельности, потребностью в социальной и профессиональной активности. Выделенные стороны в своем сочетании приводят к появлению готовности к профессио-

©С.С. Новикова, 2008

нальной ориентировке. В структуре готовности потребность и способность осуществлять ориентировку представляют сложные образования, которые тесно связаны со многими качествами личности—интеллектуальными, мировоззренческими, нравственно-волевыми, эмоциональными. Формируясь на основе синтеза теории и практики, она проявляется не в форме заученного, «мертвого» знания, а в состоянии актуализированного умения распознавать различные психолого-педагогические объекты и ситуации, выдвигать и разрешать определенные классы задач, анализировать ход и результаты их решения, постоянно вносить целесообразные коррективы.

Профессиональная ориентировка педагогов-психологов выражается, прежде всего, в умении воспринимать качественное многообразие педагогической реальности, устанавливать в этом многообразии сущностные свойства, важные для принятия взвешенных психолого-педагогических решений. Формирование у студентов готовности к профессиональной ориентировке предполагает воплощение самой ориентировки в образовательном процессе: в определенном содержании различных дисциплин, различных форм учебной и внеучебной работы, посредством специальных педагогических технологий. Такого рода содержание, формы, дидактический инструментарий представляют д ля профессиональной подготовки студентов особый интерес, поскольку от качества организации образовательного процесса во многом зависит их готовность квалифицированно осуществлять профессиональную деятельность, а также субъективное бытие в процессе взаимодействия с другими людьми.

Отличительными чертами профессиональной ориентировки, как показывает проведенный анализ, являются: поисковая активность; контекстность (ориентировка осуществляется в контексте задач профессиональной деятельности педагога-психолога); избирательность (усвоение и продуктивное использование информации согласно возникшей психолого-педагогической проблемы); структурно-логическая упорядоченность (распознавание и переработка информации в определенной логике с использованием определенного набора способов и приемов); единство теоретического мышления и практической деятельности. В своей работе мы полагаем, что распознавательная, преобразовательная, оценочная, контрольно-корректировочная функции, выделенные раннее Ю.С. Гюнниковым применительно к политехнической ориентации, в целом являются значимыми и для профессиональной ориентировки педагога-психолога [4]. Вместе с тем, эти функции требуют дополнительной спецификации с учетом особенностей профессиональной деятельности педагога-психолога. Распознавательная функция профессиональной ориентировки педагога-психолога направлена на осмысление содержания возникшей в педагогической практике проблемной ситуации, на установление ее морфологических, структурных и функциональных характеристик. Преобразовательная функция направлена на поиск и переработку научно-практической информации для решения возникшей психолого-педагогической проблемы. Эта функция реализуется при изменении (объективно реальном или мысленном) ситуации, при выработке способов и алгоритмов поисковой деятельности педагога-психолога. Оценочная функция выражает определенные требования к анализируемым психолого-педагогическим объектам и ситуациям с позиции соответствия поставленным целям и заданным нормативам. Данная функция связана с выбором общих показателей (критериев), с помощью которых выполняются логические операции оценки различных сторон ситуации, устанавливается ее значение. Контрольно-корректировочная (регулятивная) функция имеет место при анализе исходного, наличного и прогнозного содержания выполняемой деятельности с целью получения научно-практической информации, необходимой для определения оперативной программы поведения. Если сформированные знания и умения не обеспечивают должной ориентировки, то саморегуляция перестраивается с оперативной на перспективную. Данная функция выполняет при этом роль регулятора профессионального самообразования и, в первую очередь, ориентира на восполнение недостающих психолого-педагогических знаний и умений.

Структуру готовности к профессиональной ориентировке, по нашему мнению, определяют информационно-содержательный, операционно-деятельностный и мотивационный компоненты.

Информационно-содержательный компонент образуют четыре группы знаний:

- методологические знания, определяющие программу профессиональной деятельности педагога-психолога в различных аспектах и в целом

(знания о закономерностях влияния образовательного процесса на ход психического развития ребенка; знания условий, определяющих возможность (объективную и субъективную), необходимость и эффективность психолого-педагогического воздействия; знания методов психолого-педагогического воздействия; знания критериев и показателей функционирования психолого-педагогических объектов; знания приемов и способов профессиональной ориентировки);

? знания морфологических характеристик психолого-педагогических объектов;

? целостные представления о сфере школьного образования как области профессиональной деятельности педагога-психолога;

? знания своих профессиональных и личностных возможностей.

Вокруг таких комплексов в процессе обучения и самостоятельной деятельности постепенно складывается информационная основа профессиональной ориентировки.

Операционно-деятельностный компонент определяют следующие группы умений:

Группа первая - распознавательные умения:

-умение распознавать профессиональную задачу (распознавание проводится по определенному набору характеристик и внешним признакам (умение определять внешние признаки причин и следствий помогает диагностике). Первоочередными здесь являются умения выделять наиболее значимые психолого-педагогические признаки, объединять их в однородные показатели);

- умение выделять качественные характеристики анализируемого психолого-педагогического объекта (ситуации);

- умение выделять и устанавливать взаимосвязи между компонентами и факторами педагогической системы (становление и развитие личности обучающихся, результативности образовательного процесса и др.);

- умение осуществлять информационный поиск, в том числе с использованием информационных технологий.

Группа вторая - преобразовательные умения:

- умение преобразовывать исходную информацию, моделируя ее в качественно иное состояние;

- умение вычленять противоречивые характеристики отдельных сторон ситуации;

- умение ставить проблему (задачу);

- умение выдвигать гипотезу о причинно-следственных связях в анализируемой ситуации;

- умение вырабатывать стратегии, способы и алгоритмы поисковой деятельности.

Группа третья — оценочные умения:

- умение оценивать психолого-педагогические объекты и ситуации по набору определенных критериев, показателей или параметров.

Группа четвертая - контрольно-корректировочные умения:

- умение регулировать осуществляемую ориентировку;

- умение фиксировать отклонения от разработанной программы;

- умение осуществлять корректировку поиска информации на отдельных этапах программы;

- умение варьировать применяемые способы и приемы;

- умение корректировать с учетом полученных решений цели и содержание выполняемой деятельности.

Мотивационный компонент составляют социальные и личностные мотивы профессиональной деятельности педагога-психолога.

Уровень профессиональной ориентировки может быть определен по таким параметрам, как направленность деятельности специалиста и умение ее осуществлять, выраженные показателями их содержания, структуры и действенности.

Для оценки практики вузовской подготовки (в рамках задач формирования готовности будущих педагогов-психологов к профессиональной ориентировке) проводилось анкетирование студентов и преподавателей. Вопросы анкеты охватывали ключевые позиции исследуемого процесса: знания и умения студентов; мотивацию поисковой деятельности в области педагогической практики; оценку своих профессиональных возможностей; значение отдельных дисциплин в формировании готовности к профессиональной ориентировке. Студентам старшего курса предлагалось также найти решение ряда профессиональных задач, написать мини-сочинение на тему: «Почему я выбрал профессию «педагог-психолоп»>. Было установлено, что представления студентов о значимости своей профессиональной подготовки соответствуют логике теоретической и практической подготовки, включая практику в образовательных учреждениях. 92% опрошенных поставили на первое место теоретическую подготовку. Студенты имеют слабые представления

о сущности и особенностях профессиональной ориентировки и, прежде всего, о функциях и способах ее осуществления. Результаты показывает, что только 20% опрошенных имеют представление о сущности профессиональной ориентировки; 56% отождествляют ее с достижением какого-либо результата, более углубленным изучением предмета. На вопрос о функциях профессиональной ориентировки большая часть студентов (60%) не дали никакого ответа (тем самым, фактически подтвердив, что не знают таких функций), 26% - назвали только распознавательную функцию, 14% - преобразовательную функцию. На вопрос о том, каким способом можно формировать готовность к профессиональной ориентировке, студенты ответили следующим образом: осуществление целенаправленной деятельности с помощью преподавателя - 36%, самообразование - 24%, рефлексия деятельности - 24%, не дали ответа -16%. Невысокий уровень подготовленности к профессиональной ориентировке особенно наглядно проявляется в поиске и преобразовании информации при решении психолого-педагогических задач, в оценивании практических ситуаций по заданному набору критериев и показателей. Показательны в этой связи результаты минисочинений, которые указывают на отсутствие у студентов должных представлений о целях своей будущей профессиональной деятельности (22%), о самих себе как о будущих специалистах (около 30%). Анкетирование преподавателей по аналоговым вопросам показало, что оценка себя студентами и студентов преподавателями преимущественно совпадают. Изучение вузовской практики подготовки будущего педагога-психолога к профессиональной ориентировке позволило выявить типичные недостатки методического характера: многие преподаватели испытывают значительные затруднения в постановке целей такой подготовки, в разработке необходимого учебного материала и дидактических средств, в организации необходимых межпредметных взаимодействий.

Система становления и формирования готовности к профессиональной ориентировке представляет собой единую совокупность целей, содержания и технологий овладения профессией, выстроенных с учетом определенных педагогических условий и психологических механизмов

В педагогических работах представлен подход к определению системы педагогических целей через структуру психологической готовности (О. Блум,М.И. Дьяченко, И.И. Ильясов, Л. А. Кондыбович). Наше исследование показало, что достижение генеральной цели 7 формирование у будущих педагогов-психологов готовности к профессиональной ориентировке ? предполагает воплощение в содержании отдельно взятых учебных дисциплин трех групп укрупненных целей: 1) формирование системы знаний, адекватных информационно-содержательному компоненту профессиональной ориентировки; 2) формирование системы умений, адекватных операционно-деятельностному компоненту профессиональной ориентировки; 3) формирование мотивации профессиональной ориентировки (мотивация как основной компонент профессиональной деятельности педагога-психолога предполагает ее гуманистическую направленность, установку на эмоционально-положительное отношение к субъектам образовательного процесса, положительное отношение к поисковой деятельности).

Библиографический список

Х.Дмитриев Д. Л., ТышковскийА.В. Ориентировочно-исследовательская деятельность в ситуации межличностного общения: Монография. - М, 2004.-132 с.

2. ***Иванова Е.М.*** Психология профессиональной деятельности. - М: ПЕР СЭ, 2006. - 382 с.

3. ***Решетова З.А.*** Психологические основы профессионального обучения. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. -197 с.

4. ***Тюнников Ю.С.*** Политехнические основы подготовки рабочих широкого профиля: Метод, пособие. -М.: Высш. шк., 1991. -192 с.

5. Формирование системного мышления в обучении: учебное пособие для вузов / Под ред. проф. З.А. Решетовой. - М: ЮНИТИ-Дана, 2002. -344 с.

^ В.В. Смирнов

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ПОДРОСТКОВ ЭПИЗОДИЧЕСКИ УПОТРЕБЛЯЮЩИХ НАРКОТИЧЕСКИЕ ВЕЩЕСТВА

Преамбула. В статье анализируется опыт работы Центра медико-социальной помощи подросткам в г. Тамбове с подростками, эпизодически употребляющими наркотические вещества, приводится технология психолого-педагогической коррекции направленная на детей с аддиктивными отклонениями. В заключение даются рекомендации педагогам и психологам.

При проведении коррекционных мероприятий чрезвычайно важным мы считаем коррекцию эмоциональной сферы подростков, коррекцию мотивационно-поведенческой сферы и социализацию, то есть постепенное приобщение индивида к новым условиям социальной среды.

Наиболее полезной и конструктивной в плане решения проблемы психолого-педагогической коррекции представляется концепция динамической функциональной структуры личности К.К. Платонова (рис. 1).

В своей концепции К.К. Платонов опирается на понятия личности и структуры. Под личностью К.К. Платонов понимает человека как носителя сознания. «Структура - это единство элементов, их связей целостности и связей элементов с целым. Структура личности складывается как результат формирования (или проявления) новых свойств элементов в результате их взаимодействия в составе целого»[1, с. 225]. В структуре личности могут быть подструктуры различного уровня.

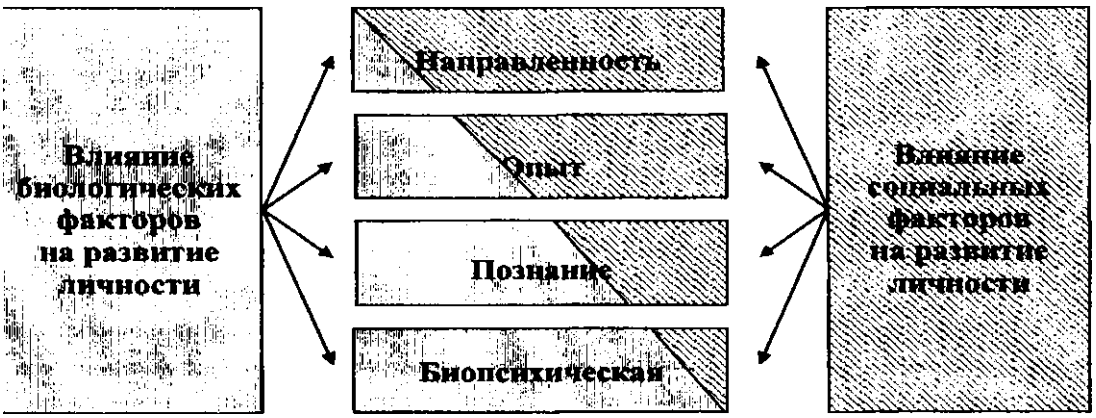


Рис. 1. Структура личности (по К..К.. Платонову)

©В.В. Смирнов, 2008

На основе структуры личности по К.К. Платонову нами были выделены задачи технологии психолого-педагогической коррекции и структура технологических этапов коррекции.

Задачи технологии психолого-педагогической коррекции:

1. С помощью психотерапевтических воздействий не только лечить болезни, осуществлять психогигиенические и психопрофилактические мероприятия, но улучшать и направлять социальное поведение индивидов.

2. Формировать стойкий интерес к общей цели групповых и индивидуальных занятий, способствующих улучшению самочувствия, как физического, так и психического, выработке у подростков антинаркогенных барьеров и приобщение к здоровому образу жизни.

3. С помощью образовательной терапии убедить подростков, что употребление наркотиков ведет к зависимости от них (привычке) в конечном итоге к летальному исходу.

Поэтому целью настоящей работы явилось изучение особенностей злоупотребления токсическими и наркотическими веществами подростков в Центре медико-социальной помощи при Тамбовском областном наркологическом диспансере города Тамбова, а также их социализации и психолого-педагогической коррекции, направленной на формирование у подростков здоровьесберегающего образа жизни. В связи с эти из пациентов, наблюдающихся в Центре медико-социальной помощи нами была сформирована группа подростков из 11 человек - 5 девочек и 6 мальчиков в возрасте 12-17 лет.

Рассматривая психолого-педагогическую коррекцию направленности личности подростков, эпизодически употребляющих наркотические вещества, как ядро профилактической и психолого-педагогической работы с детьми, мы выделяем ряд основных критериев по блокам.

В макросоциальном блоке мы рассматриваем, какое у подростка было отношение к социальной среде, к школе, к коллективу до коррекции и после коррекции.

Схема 1

Структура технологических этапов психолого-педагогической коррекции, направленной на формирование здорового образа жизни подростков, употребляющих наркотические вещества

	-Блок 1. Макросоциальный
Подготовительный этап	**————Блок 2. Семейный**
	Блок 3. Межличностный
Информационный этап	**Блок 4. Личностный**
	Блок 5. Корректировочный
Коррекционный этап	**Блок 6. Поведенческий**
	Блок 7. Мотивационный

В семейном блоке, диагностику отношений с родителями и поведение в семье.

В межличностном блоке мы рассматриваем изменение психологического состояния подростка, его настроения от депрессивного к состоянию нормы, повышению коммуникативных навыков.

В личностном блоке - изменение интересов подростка к учебе, к работе, к занятиям в свободное время, хобби, другое.

В корректировочном блоке наблюдаем за процессом коррекции подростков и его совершенствованием.

В поведенческом блоке, изменение поведения подростков, его планов на будущее.

И, наконец, последний мотивационный блок, где рассматриваются изменения направленности мотивов и в целом личности у подростков, а также определение уровня экспрессивных признаков.

Для мониторинга перечисленных выше критериев мы использовали следующие методы - наблюдение за подростками на групповых и индивидуальных занятиях, беседы и анкетирование по интересующим нас вопросам, независимая оценка со стороны родителей и педагогов.

Помимо задач мы выделяем 3 основных этапа технологии психолого- педагогической коррекции: подготовительный, информационный и коррекционный этапы, каждый из которых подразделяется на ступени, объединенные в блоки.

В ходе реализации технологии психолого-педагогической коррекции подростков, употребляющих наркотические вещества, выделялись социально-педагогические условия в каждом блоке. Выявленные условия составляли ту среду, в которой осуществлялся процесс коррекции направленности подростков на здоровый образ жизни.

Как видно из данных таблицы 1, технология психолого-педагогическая коррекции - это комплексная психолого-педагогическая программа, работы с подростками в течение 10-12 месяцев. Проведенное анкетирование, тестирование, наблюдение и контент-анализ документов на первых этапах констатирующего эксперимента выявили причины, мировоззрение, отношение и характерные психологические черты, употребляющих наркотические вещества подростков.

Технология была разработана нами так, чтобы на каждом этапе и блоке коррекции, отследить начало мероприятия и его завершение, а также переход к новому блоку. Через каждые три месяца коррекционных занятий с подростками, выяснялось их эмоциональное состояние, проводились беседы. Какие занятия нравятся подросткам, какие не нравятся? Практиковалось написание сочинений на темы: «Как изменилась твоя жизнь после занятий в группе», «Твое отношение к жизни, к родителям, школе». Проводилось анкетирование родителей на тему «Ваш ребенок».

Данные анкетирования, письменных опросов, бесед анализировались и с учетом пожеланий детей применялись в дальнейших коррекционных мероприятиях.

Подросткам, входящим в коррекционную группу больше всего нравилась музыкотерапия, арт-терапия, нервно-мышечная релаксация, а также занятия спортом и культурные мероприятия.

В процессе работы с подростками в подростковом кабинете сформировалась группа детей, желающих продолжать занятия по социальной адаптации и после выписки из диспансера. Группа подростков из 11 человек (6 юношей и 5 девушек) приходила на групповые занятия три раза в неделю и на индивидуальные беседы и тренинги один раз в неделю. Для коррекции дефицита восприятия эмоций и повышения уровня экспрессии нами применялся индивидуальный тренинг, который включал в себя: составление и разгадывание психологических портретов близких людей: описание собственного эмоционального состояния и различных когнитивных приемов, релаксаций, аутотренинга. Для повышения уровня положительных и снижения отрицательных эмоций -тренинг, направленный на повышение мотивации достижения, уровня притязаний, самооценки и навыков общения. В групповых занятиях использовались также нетрадиционные методы, такие, как цигуно-терапия и упражнения, связанные с дыханием йогов или, по-другому, пранайама, а также культурные посещения музеев, картинной галереи, выходы на природу и т.д.

Перечисленные выше способы психолого-педагогической коррекции оказали следующее воздействие на молодых людей. При индивидуальном тренинге, включающем составление и разгадывание психологических портретов близких людей. Подросткам предлагалось принести ряд фотографий своих родственников и разложить их в хронологическом порядке, в зависимости от ситуации.

Таблица 1

Технология со^ально-педагогической коррекции

Подготовительный этап		Информационный этап	*Коррекциопный этап*
Макросоциальный блок			
Сбор данных о подростке	_.	Составление медико-социальной карты подростка (состав семьи, бытовые условия, район проживания)	Посещение семьи, беседа с родителями, рекомендации по воспитанию ребенка и наблюдение за его поведением
Выяснение причин, толкающих подростка на употребление наркотика		Любопытство, заставили, попробовал за компанию	1. Первичная профилактическая беседа о вреде н воздействии наркотика на организм 2. Владение ребенком информацией о наркотиках 3. Удовлетворение информационного любопытства о наркотиках
Межличностный блок			
Социально-психологические особенности психики и характера подростка	>	Депрессия, нежелание жить, агрессия, замкнутость, застенчивость, печаль, тоска, девиантное и аддитивное поведение	1. Групповая дискуссия 2. Социально-психологический тренинг • Тренинг личностного роста • Тренинг общения • Ролевые игры • Обратная связь
Личностный блок			
Успеваемость, работа	—>	Низкая, средняя. Не посещает занятия, работает, но не учится	Беседа с ребятами о пользе и перспективах обучения. Восстановление подростков в учебные заведения, переводы в другие заведения.
Хобби, занятия во внеурочное время		Музыка, спорт, рисование, игры, увлечение компьютером	1. Замена наркотика на определенный вид культурного досуга. Музыкотерапия. 2. Социотерапия - терапия средой. 3. Стимулирование подростков призами, подарками.

Поведенческий блок			
Выяснение планов на будущее	->	Продолжить обучение, идти -г работать, не учиться и не работать. После окончания школы продолжить обучение.	Направление и поддержка планов подростка на будущее. Социальное научение и поведение.
Отношения с родителями		Тяжелые, натянутые, совершенно нет контакта, уходы из дома.	1. Параллельная психолого-педагогическая коррекция с двумя группами: родителей и подростков. Индивидуальная и групповая. 2. Коррекция отношений в системе «родитель - ребенок» в ситуации «здесь и теперь».
Корректировочный блок			
Обратная связь	-	Подросток - специалист. Родитель - специалист.	Обмен информацией, направленной на улучшение коррекционной работы.
Мониторинг психологического состояния подростков	-	Беседы, анкетирование, тестирование, наблюдение, оценка поведения подростков со стороны родителей.	Показатели до-коррекционных мероприятий и после-коррекционных мероприятий.
Мотивационный блок			
Выявление мотивации		Мотивы: «для дела», «для себя», «для людей», «для наслаждения».	1. Изменение мотива с учетом улучшения состояния пациента. 2. Мотивирующая функция беседы, направленная на побуждения подростка к активному участию в корректирующем процессе. 3. Направленность подростка на отказ от наркотика.
Определ. Уровня экспресси	-4	Радость, печаль, страх, гнев, удивление, боль.	1.Тренинг контроля эмоций. 2.Тренинг мотивации достижения

Так от радостных событий в жизни (свадьба, рождение ребенка, отдых всей семьей на природе и т.д.), к грустным, которые могли происходить в их жизни или в жизни родственников, связанные с данным моментом, отображенным на снимке. В процессе проведения этого упражнения подросток должен пояснять, что выражают лица родных на фотографиях: радость, печаль, страх, удивление и т.д. При этом испытуемый описывает и свое эмоциональное состояние, соотнося его с каждым рассмотренным снимком. Юноши были сдержаннее в выражении своих эмоций. Двое из них не испытывали никаких переживаний связанных с родственниками на фотографиях. У других были яркие эмоциональные переживания в связи с разными событиями из жизни. Некоторые даже переживали печаль, несмотря на то, что, на фото были положительные моменты, так как в это время у них была трагедия (расставание с девушкой, исключение из школы, ПТУ и т.д.).

Девушки описывали свои эмоции более красочно, иногда даже критикуя родителей за несправедливое, как им казалось отношение к себе или наоборот испытывали радость, чувство собственного достоинства, в ситуациях, где они были поняты и сделали, что-то полезное для семьи, для товарищей, для общества.

В процессе тренинга подросткам объяснялось, что события, запечатленные на фотографиях, уже прожиты ими. И какими бы они не были печальными или радостными, нужно проанализировать их, представить каждую ситуацию, но повести себя в ней иначе, показывая окружающим и родственникам свою признательность и уважение.

На основании результатов проведенного комплексного исследования в процессе коррекции у подростков и детей, изменилось отношение к семье, учебе, дружбе со своими сверстниками.

Нами была составлена карта-памятка психологического портрета подростков, употребляющих наркотические вещества. В памятке даны рекомендации, на что должны обращать внимание родители в отношении детей, если у них замечено неадекватное поведение.

Таким образом, предложенная нами социально-педагогическая технология дала положительные результаты в педагогической и социальной коррекции, а также социализации подростков, эпизодически употребляющих наркотические вещества. По ней могут работать школьные психологи и социальные педагоги, в классах коррекции или же с подростками, относящимся к группе риска.

Библиографический список

1. ***Платонов К. К.*** Структура и развитие личности (Отв. ред. А. Д. Глоточкин. - М.: Наука, 1986. -225 с.

2. ***Старое М.П., Смирнов В.В.*** Коррекция общественной значимой направленности личности подростков-спорадических наркоманов: Монография.- Тамбов, 2003.

М.О. Калмыкова

РЕПАТРИАЦИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ АДЫГОВ В РЕСПУБЛИКЕ АДЫГЕЯ И КАБАРДИНО-БАЛКАРСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Зарубежная черкесская диаспора образовалась в результате массового выселения адыгов в Османскую империю по окончании Русско-Кавказской войны.

В наши дни численность зарубежных адыгов в несколько раз превышает численность адыгов, проживающих на исторической родине. Потомки иммигрантов из Северного и Западного Кавказа проживают за рубежом в ряде стран Ближнего Востока, Западной Европы, США, СНГ - более чем в 40 странах мира. Одной из наиболее актуальных проблем зарубежных черкесов является проблема репатриации, которая возникла еще во время массового выселения черкесов в

© М.Ю. Калмыкова, 2008

Османскую империю.

Оказавшись в Османской империи, в тяжелых условиях, значительная часть черкесов и других кавказских иммигрантов стала предпринимать официальные и неофициальные попытки к возвращению на родину. Однако власти Османской и Российской империй препятствовали их репатриации. Советские власти в период «сталинизма» и «застоя» также препятствовали репатриации зарубежных черкесов.

Ситуация стала меняться во 2-й половине 80-х гг. XX в. в связи с проводившимися в СССР демократическими преобразованиями. Руководство СССР, а позднее РФ, предоставили зарубежным соотечественникам больше возможностей в посещении исторической родины и получении гражданства СССР, позднее РФ.

В Адыгею начали возвращаться зарубежные соотечественники, главным образом, после 1990 г., когда Адыгейская автономная область была преобразована в республику и получила новые полномочия. Руководство республики предприняло ряд мер по содействию репатриации зарубежных соотечественников: сократило сроки для получения гражданства СССР (РФ), предоставило гостиницу для их временного проживания и т.д. В 1991-1995 гг. ОВИР МВД РА выдал репатриантам-адыгам 167 видов на жительство и 117 паспортов РФ.[1]

3 июля 1998 г. впервые в истории Российской Федерации было принято правительственное решение о репатриации зарубежных адыгов- постановление № 690 «О неотложных мерах государственной поддержки переселения адыгов (черкесов) из автономного края Косово (Союзная Республика Югославия) в Республику Адыгея».[2]

В Республике Адыгея от 10.06.1997 г. принят Закон «О репатриантах». Кабинет Министров Республики Адыгея принял постановление от 12 мая 1998 г. №144 «О мерах по приему и обустройству репатриантов из Косовского округа Союзной Республики Югославия в республике Адыгея». Также были приняты: постановление «О мероприятиях по дальнейшему обустройству черкесских (адыгских) репатриантов из Автономного края Косово (Союзная республика Югославия) в республике Адыгея» от 10.08.98 г.; Указ Президента Республики Адыгея А.А. Джаримова №102 от \3 августа 1998 г. «О дне репатрианта» ; Распоряжение Кабинета Министров Республики Адыгея от 18.08.98 г. № 240 р. «О выделении земель для репатриантов из Автономного края Косово (Союзная республика Югославия)»; Распоряжение Президента Республики Адыгея А.А. Джаримоваот23 апреля 1999 г.№ 59-р, п. «Об официальном представительстве Республики Адыгея по обеспечению переселения адыгов из Автономного края Косово (Союзная республика Югославия); Приказ министра по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий С. Шойгу от 21.05.99 г. № 276 «Об обеспечении готовности к эвакуации адыгов (черкесов) из Союзной Республики Югославия»; постановление Кабинета Министров Республики Адыгея от 08.07.99 г. № 216 «О распределении средств Федерального бюджета, выделенных на строительство жилья для переселенцев из Автономного Края Косово (Республика Югославия)».

Косовские адыги с 1993 г. направляли в адрес компетентных органов Российской Федерации и руководства Республики Адыгея обращения с просьбами о предоставлении им российского гражданства и содействии в возвращении на историческую родину. Обострение же вооруженного конфликта в Косово ускорило процесс разрешения данного вопроса. Возвращение в Республику Адыгея косовских адыгов стало важнейшим политическим событием современности; впервые на историческую родину вернулась целая община соотечественников, сохранившая родной язык, обычаи и традиции.[3]

I августа 1998 г., 5 и 22 мая 1999 г. в республику Адыгея прибыло 165 адыгов-репатриантов из Югославии, По состоянию на 2005 г. в республике Адыгея проживают 144 человека из Косово. На ноябрь 2000 г. в Косово поживали 42 семьи адыгов в двух населенных пунктах. Из них 30-35 изъявили желание переселиться на историческую родину, остальные в другие страны.[4]

Непосредственно, процесс репатриации адыгов из Косово осуществляла делегация из представителей МИД России, Республики Адыгея, МЧС и Государственного таможенного комитета России.

По данным ОВИР МВД по Республике Адыгея в период с 1992 по 2001 гг. гражданство РФ получило 343 зарубежных адыга. Из них граждане Турции- 160, Сирии-71, граждане США-3, граждане Иордании - 42, Израиля - 12, граждане ФРГ - 3, ЛБГ - 2 и 1 гражданин Ливана. В тот же период по данным ОВИР МВД РА виды на жи-

тельство получили 1106 репатриантов. Из них: граждане Турции - 402, Сирии - 266, граждане Иордании - 153, гражд ане Израиля - 146, США*- 23, граждане Германии - 4, Франции - 2 Нидерландов -2 и 1 гражданин Италии.[5]

В Республике Адыгея функционируют государственные и общественные организации, оказывающие поддержку репатриантам. Государственная организация «Центр адаптации репатриантов» была утверждена Министерством труда и социальной защиты Республики Адыгея (зарегистрирована постановлением главы администрации города Майкоп от 08.10.98 г.). Целью данной организации является обеспечение репатриантов временным жильем, организация социально-бытового и медицинского обслуживания репатриантов, оказание им помощи в социально-психологической адаптации, к новым условиям жизни.

В соответствии с поставленной целью Центр адаптации репатриантов планирует осуществлять следующие практические действия:

- прием репатриантов, обеспечение их временным жильем, организация бытового обслуживания;
- организация рационального, в том числе диетического, питания с учетом возраста и состояния здоровья;
- организация медицинского обслуживания репатриантов, госпитализация нуждающихся в лечебно-профилактические учреждения;
- предоставление санитарно-гигиенических, противоэпидемических мероприятий;
- оказание помощи в изучении русского языка, истории, культуры народов России и Адыгеи, основ законодательства Российской Федерации и республики Адыгея;
- оказание помощи в трудоустройстве, получении образования, обучении новым профессиям и перепрофилировании;
- оказание помощи в выделении земельных участков для строительства жилья, как за счет репатриантов, так и за счет бюджета Республики Адыгея;
- оказание помощи в решении вопросов пенсионного обеспечения, назначении социальных выплат;
- совершенствование организации труда персонала и повышение его квалификации.[6]

Основными задачами общественной организации «Дом адаптации репатриантов» (ДАР), основанной в 1999 г., являются: представление и защита социально-экономических и иных прав и законных интересов репатриантов, оказание всесторонней помощи адыгам, как уже вернувшимся на свою историческую родину, так и желающим вернуться, в соответствии с законодательством Российской Федерации и Республики Адыгея.

«ДАР» осуществляет деятельность по следующим направлениям:

- содействие в оформлении необходимых документов для проживания на территории Российской Федерации и республики Адыгея;
- создание благоприятных условий для их интеграции в общество;
- оказание помощи в решении жилищных проблем, предоставлении земельных участков, трудоустройстве;
- содействие в изучении основ конституционного строя и гражданского общества России и Адыгеи;
- в целях облегчения адаптации репатриантов - создание фондов взаимопомощи, организация туристических поездок, спортивных состязаний, вечеров встреч;
- издание газет, журналов, брошюр и других изданий, организация телерадиопередач;
- представление и защита прав репатриантов в различных государственных учреждениях, органах власти и других организациях.[7]

Также в Республике Адыгея функционирует «Общественный фонд помощи репатриантам РА». Деятельность фонда направлена на оказание непосредственной помощи репатриантам, а также на финансирование специальных программ помощи репатриантам. Благотворительную помощь фонду оказывают государственные учреждения, частные предприниматели и меценаты. В частности, Правительство Кабардино-Балкарской республики перечислило 500 тысяч рублей общественному фонду помощи репатриантам для строительства жилья репатриантам из Косово в а. Мафэхабль.[8] Предприниматель из Кабардино-Балкарии, житель села Исламей Мухамед Иругов, за счет собственных средств построил в а. Мафэхабль мечеть.

Обустройством репатриантов на первом этапе занимался «Общественный Фонд помощи репатриантам РА» из средств, поступающих от соотечественников, проживающих в Иордании, Израиле, Турции, США, Норвегии и других стран,

спонсоров из Кабардино-Балкарии, Краснодарского края, Адыгеи.[9]

В настоящее время для репатриантов в а. Мафэхабль построены 22 дома, в городе Майкоп преобретены 12 квартир. В центре адаптации репатриантов проживают три семьи из Югославии. Их дома в а, Мафэхабль находятся на стадии строительства. Репатрианты из других стран проживают в основном в г. Майкоп.

Несмотря на проделанную работу со стороны органов государственной власти Республики Адыгея, представителей зарубежной черкесской диаспоры и частных лиц, у репатриантов существует множество проблем, связанных с их адаптацией.

В августе и ноябре 2006 г., сотрудниками Института гуманитарных исследований Правительства КБР и КБНЦ РАН были проведены социологические исследования в республике Адыгея и Кабардино-Балкарской Республике - среди адыгов-репатриантов (по 200 респондентов в каждой республике) с целью определения основных проблем их адаптации. Были опрошены репатрианты из Югославии, Турции, Израиля и Сирии в возрасте от 14 до 60 лет. Результаты исследования (анкетирование и интервьюирование) в Республике Адыгея показали следующее: 80% репатриантов вернулись на родину из чувства любви к исторической родине; 15% - в связи с морально-психологическим дискомфортом в стране проживания; 5% - дискриминации по этническому признаку. 97% респондентов адыгским языком владеют в совершенстве и всего 3% понимают, но не разговаривают на нем. Русским языком в совершенстве владеют 70%; понимают, но не разговаривают 2 5%; не владеют-5%. Основным источником существования опрошенных репатриантов является: у 51 % - заработная плата; у 9% - пенсия; у 5% - пособия; у 25% - доход от предпринимательской деятельности. В качестве наиболее актуальных проблем, связанных адаптацией в Республике Адыгея, репатрианты отметили: незнание местного жизненного уклада ~ 50%; жилищные проблемы - 2%; проблемы трудоустройства-13%; и материальные проблемы - 5%. 98% опрошенных репатриантов отметили, что ощущают себя своими на территории РА, 2% чувствуют себя иммигрантами. 87% респондентов считают наиболее желательной помощь в получении гражданства; 10% - помощь в трудоустройстве, 3% - помощь в приобретении жилья, 43% опрошенных репатриантов предпочитают получать информацию по телевидению; 5% выбирают интернет и 5% предпочитают газеты и журналы. 61%респондентов считают недостоверной информацию, которую они получают из СМИ; 39% - доверяют СМИ. 89% опрошенных репатриантов считают, что более достоверную информацию предоставляют спутниковые каналы; 7,5%-российские центральные каналы; 3,5% - местные информационные каналы. 46% репатриантов предпочитают получать информацию на языке страны прежнего проживания; 28% - на родном языке; 26% - на русском. 36% - респондентов стараются воспитывать своих детей исходя из принципов «Адыгэ Хабзэ»; 46,5% - из общечеловеческих принципов и 17,5% - стараются комбинировать вышеперечисленные принципы. 52% — опрошенных общаются со своими детьми на языке страны прежнего проживания; 32,5% - на родном. 28,5% - респондентов отмечают, что репатриация не повлияла на их подход к воспитанию детей; 28% - отмечают, что репатриация повлияла на данный процесс; 39% - считают, что репатриация повлияла на данный процесс, но в незначительной степени. 50,5% - опрошенных репатриантов предпочитают вступить в брак с представителем исторической родины (своего этноса); 36% - из числа репатриантов и 13,5% - считают, что национальность не имеет значения. В качестве основных препятствий процессу репатриации зарубежных адыгов респонденты указали: недостаточную поддержку со стороны органов государственной власти - 51%; отсутствие организаций, занимающихся репатриацией - 43%; невысокий жизненный уровень в республиках Северного Кавказа - 4%. 100% опрошенных репатриантов заявили, что собираются оставаться на исторической родине. [10]

В интервью с сотрудниками КБИГИ Цей Махир, представитель репатриантов из Косово, студент АГУ, владеющий адыгским языком, сообщил, что в отличие от своих соотечественников, вернулся на родину до начала боевых действий в Косово. Респондент отметил, что проблем с адаптацией у него на данном этапе нет. Определенные отличия в менталитете у местного адыгейского населения и репатриантов существуют, но это не мешает интеграции репатриантов в местное сообщество.

Ибрагим Джихад Зане-репатриант из Сирии, предприниматель, отметил, что в Адыгее он ощу-

щает себя полноценным членом общества, все его права и свободы реализуются в полной мере. Джихад подчеркнул, что улучшение социально-экономической ситуации в республиках Северного Кавказа может способствовать увеличению числа зарубежных адыгов, стремящихся к репатриации.

Байрам Мазен-репатриант из Сирии, заместитель директора ДАР, предприниматель считает, что одним из наиболее важных факторов, мешающих адаптации репатриантов, являются некоторые различия в менталитете репатриантов и местных адыгов, а также незнание репатриантами местного жизненного уклада.

Асани Назиха-репатриантка из Югославии, отметила, что местное население относится к ним как «ксвоим». Среди основных проблем, с которыми она столкнулась на родине, она назвала невысокий жизненный уровень, в частности, низкую заработную плату,

Хягко Инал-репагрианг из Турции отметил, что большие затруднения у него вызвали вопросы, связанные с получением гражданства и приобретением земельного участка для строительства дома. Он убежден, что помощь в этих вопросах будет способствовать репатриации значительно большего числа адыгов, проживающих не только в Турции, но и в других странах.

Эйпонь Шэнпол-репатриантка го Турции подчеркнула, что ощущает себя счастливой от того, что возвратилась на историческую родину, о которой так много слышала. Отметила, что несмотря на различные сложности процесс адаптации проходит без особых затруднений. Как для человека, занимающегося изучением культуры своего народа, для нее самое главное - иметь возможность наблюдать и изучать ее среди носителей этой культуры - адыгов на исторической родине. [11]

Репатрианты, также отметили, что у них нет никаких льгот относительно получения образования, трудоустройства. Вместе с тем они осознают, что, в целом, уровень безработицы в Республике Адыгея достаточно высокий и данная проблема является общереспубликанской. Среди наиболее актуальных проблем, жители а. Мафэхабль отметили и проблему пенсионного обеспечения - репатрианты из Югославии получают социальную пенсию, их трудовой стаж и накопительные взносы осуществленные в Югославии, им не засчитываются; отсутствие маршрутного транспортного сообщения с г. Майкопом и другими населенными пунктами, отсутствие средств телефонной коммуникации и проблемы с питьевой водой. Несмотря на это, репатрианты не ощущают себя ущемленными в правах, заявляя, что готовы переносить все тяжести вместе со всеми жителями республики Адыгея. [12]

В Кабардино-Балкарской республике также предпринимались меры по содействию адыгам - репатриантам. Так, в Нальчике в июне 1991 г. был создан благотворительный фонд «Хэкужь» (Родина), который начал оказывать помощь адыгам - репатриантам в решении двух основных проблем — оформлении документов, необходимых для получения гражданства РФ и приобретении жилья.

В 1990 г. при Совете Министров была сформирована Комиссия для изучения проблем репатриации. В 1992 г. при Министерстве внешних сношений КБР был образован Департамент репатриации. В том же году Верховный совет КБР принял специальную «Программу по репатриации соотечественников, проживающих за рубежом».

В 1999 г. в первом чтении был принят Закон КБР «О репатриантах». В соответствии с данным законом, соотечественникам, вернувшимся на историческую родину гарантировалась помощь в получении статуса репатрианта, гражданства, вида на жительства и т.д. [13]

В 2006 г. принято постановление Правительства КБР «О мерах по сохранению и развитию связей с соотечественниками за рубежом на 2006-2008 годы». В рамках данного постановления предусмотрено создание новой комиссии по делам соотечественников за рубежом. Предусматривается, что комиссия будет координировать деятельность министерств и ведомств по данной проблеме. [14]

В целом, по данным ОВИР МВД КБР, к концу 2005 г. виды на жительство получили 891 человек адыгов-репатриантов. Из них: граждане Сирии - 402, граждане Иордании - 219, граждане Турции - 231, граждане США - 36, граждане Германии - 3. гражданство Российской Федерации получили 382 репатрианта. Из них: граждане Сирии - 212, граждане Турции-100, граждане Иордании - 62, Граждане США - 5, а также один гражданин Югославии. Общая численность адыгов - репатриантов в республике составила 1273 репатрианта. [15].

Результаты исследования (анкетирование и интервьюирование) в КБР показали следующее: 86% репатриантов отметили, что вернулись на родину из чувства любви к исторической родине; 8% - в связи с морально-психологическим дискомфортом в стране проживания; 5% - в связи с дискриминацией по этническому признаку. 81,5%-респондентов адыгским языком владеют в совершенстве; 11% — понимают, но не разговаривают на нем; 7,5 - не владеют адыгским языком. 78,5% респондентов русским языком владеют в совершенстве; 4% - понимают, но не разговаривают; 18% - не владеют. Основным источником существования опрошенных репатриантов является: у 23% — заработная плата; у 8% - пенсия; у 5% - пособия; у 64% - доход от предпринимательской деятельности. В качестве наиболее актуальных проблем, связанных с адаптацией в КБР, репатрианты назвали: 20,5% -незнание законов; 10% - незнание местного жизненного уклада; 7,5% - жилищные проблемы; 54,5% - проблемы трудоустройства; 7,5% - материальные проблемы. 51,3% опрошенных репатриантов отметили, что ощущают себя своими на территории КБР, 48,5% чувствуют себя иммигрантами, 90% респондентов считают наиболее желательной помощь в получении гражданства; 5% - помощь в трудоустройстве, 5% - помощь в приобретении жилья. 80 % опрошенных репатриантов предпочитают получать информацию по телевидению; 15% выбирают интернет и 5% -предпочитают газеты и журналы. 96% респондентов считают недостоверной информацию, которую они получают из СМИ; 4% доверяют СМИ. 91% опрошенных репатриантов считают, что более достоверную информацию предоставляют спутниковые каналы; 5,5% - российские центральные каналы; 3,5% - местные информационные каналы. 69% репатриантов предпочитают получать информацию на языке страны прежнего проживания; 28,5% - на родном языке; 2,5% - на русском. 30,5% - стараются воспитывать своих детей исходя из принципов «АдыгэХабзэ»; 50,5%-из общечеловеческих принципов и 69,5% стараются комбинировать вышеперечисленные принципы. 59% опрошенных общаются со своими детьми на языке страны прежнего проживания; 41% - на родном. 53% респондентов отметили, что репатриация не повлияла на их подход к воспитанию детей; 5,5% отметили, что репатриация повлияла на данный процесс; 41,5% - считают, что репатриация повлияла на данный процесс, но в незначительной степени. 78,5% опрошенных репатриантов предпочитают вступить в брак с представителем исторической родины (своего этноса); 10,5% - из числа репатриантов и 11% - считают, что национальность не имеет значения. В качестве основных препятствий в процессе репатриации зарубежных адыгов респонденты указали: недостаточную поддержку со стороны органов государственной власти - 52%; отсутствие организаций, занимающихся репатриацией - 37,5%; невысокий жизненный уровень в республиках Северного Кавказа - 52%. 81% опрошенных репатриантов заявили, что собираются оставаться на исторической родине; 10,5% - собираются возвратиться в страну прежнего проживания; 6,5%- собираются эмигрировать в страну с более высоким жизненным уровнем.[16]

В интервью с сотрудниками КБИГИ Талат Умар Башкур - репатриант из Сирии отметил, что проблем с адаптацией на территории КБР у него нет. Он также подчеркнул, что в КБР создаются крайне неблагоприятные условия для репатриации в целом. Бюрократические препоны, считает Респондент, преодолевать очень сложно, особенно, когда ты незнаком с законами РФ и местным жизненным укладом.

Мухамедхэр Нури Кадыкой - репатриант из Сирии подчеркнул, что увеличить количество зарубежных адыгов, стремящихся к возвращению на историческую родину, может возрасти лишь в случае упрощения получения гражданства РФ. Он отметил, что его супруга не может получить гражданство, хотя все необходимые документы у нее в наличии и проживает на территории РФ больше установленного срока законом «О гражданстве».

У аэль Херетдин Тугуж - репатриант из Иордании отметил, что серьезных затруднений, связанных с адаптацией на территории КБР, у нет на данном этапе нет. Считает, что создание специальных органов, занимающихся проблемами репатриации, может увеличить численность зарубежных адыгов, стремящихся к репатриации.

Нарина Талат Башкур - репатриантка из Сирии отметила, что проблем с адаптацией у нее нет, так как она вернулась на родину в детском возрасте. Среди основных проблем, с которыми сталкиваются адыги - репатрианты на территории КБР, респондент выделил: оформление документации, трудоустройство, приобретение жилья

и т.д.[17]

Анализ результатов данного исследования показал, что наиболее сложным и для адыцов - репатриантов в обеих республиках являются проблемы, связанные с получением гражданства РФ, приобретением жилья, трудоустройства, незнание российских законов и местного жизненного уклада.

В наши дни немалая часть зарубежных черкесов заявляет о своем желании возвратиться на историческую родину, однако их останавливают многочисленные бюрократические препятствия. Новый закон «О гражданстве» от 2002 г. также осложнил процедуру принятия гражданства РФ. В частности от иностранных граждан требуется знание русского языка, проживание на территории РФ не менее 3 лет и т.д.

Пример репатриации адыгов из Югославии подтверждает также то, что одной из главных причин массовых миграций, в частности репатриации, становится социально- политическая ситуация в регионах проживания этнических меньшинств и иммигрантов, а также позиция руководства принимающего государства. Решение проблемы репатриации зарубежных черкесов в дальнейшем будет зависеть от упрощения процедуры приобретения гражданства РФ на федеральном уровне.

Примечания

1 Подробнее см:. Кушхабиев А.В. Черкесская диаспора в арабских странах. Нальчик, 1997. С.207-213.

2 Постановление было принято а целях оказания государственной поддержки переселению группы адыгов (черкесов) на историческую родину.

3 Учитывая историческую значимость этого события, указом Президента РА от 13.08.98. №102, 1 августа был объявлен «Днем репатрианта». Позднее закреплен Законом РА. «О праздничных днях и памятных датах».

4 ***Чемсо Г.*** Возвращение. Исторический очерк. Майкоп, 2000. С. 190.

5 Данные ОВИР МВД Республики Адыгея.

6 Положение государственного учреждения республики Адыгея «Центр адаптации репатриантов».

Утверждено Министром труда и социального развития Республики Адыгея 01.10.98.

Зарегистрирован постановлением павы администрации г. Майкопа от 08.10.98. №980.

7 Устав Майкопской городской общественной организации «Дом адаптации репатриантов».

Зарегистрирован Министерством юстиции Республики Адыгея.

8 Мафэхабль - название аула под Майкопом, построенного специально для репатриантов из Югославии.

Название аула переводится как «счастливый аул».

9 В основном, речь идет о репатриантах из Косово, хотя они являются только частью переселенцев. Основная масса - репатрианты из Турции, Иордании, Сирии и др.

10 Отчет о социологическом исследовании среди адыгов - репатриантов в РА. Август 2006 г..

11 Информанты: ЦеЙМахир, 1983 г.р.; Ибрагим Джихад Зане1960г.р.; Байрам Мазен1960г.р.;

АсаниНазиха1953 г.р.; Хатко Инал 1951 г.р.; Эйпонь Шэнпол 1958 г.р.

12 Социальная пенсия - пенсия, выплачиваемая лицам, по каким либо причинам

не получившим право на получение трудовой пенсии.

13 Закон утратил силу.

14 Кабардино - Балкарская правда. 11 мая. 2006.

18. ***Кушхабиев А.В.*** Проблема репатриации зарубежных черкесов // Вестник АРИГИ. Майкоп, 2000. №3. С. 234.

16 Отчет о социологическом исследовании среди адыгов - репатриантов в КБР. Ноябрь 2006 **г..**

17 Информанты :Талат Умар Башкур 1947 г.р.; Мухамедхэр Нури Кадыкой 1935 г.р.; Уаэль Херетдин Тугуж 1973 г.р,; Нарина Халат Башкур 1983 г.р.

М.П. Барболин,
В.И. Колесов

-с

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ СОЗИДАЮЩЕЙ ПОСТПЕНИТЕНЦИАРНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Преамбула. В статье с позиций целостного подхода к развитию человека, исходные положения которого заложены в исследованиях Б.Г. Ананьева, излагаются ключевые идеи построения постпенитенциарной педагогики как единой системы воспроизводства социальной сущности и нравственных основ общественной жизни человека

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 специалист ами, 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 практически отсутствуют научно обоснованные модели социальной адаптации, социализации, точнее сказать социального воспроизводства человека, оказавшегося за пределами социальной сферы жизни общества. Этих граждан называют еще «асоциальными».

При создании такой модели необходимо исходить из особенностей субъекта социализации - человека, специфики постпенитенциарной системы, места и роли этой системы (и человека в ней) в жизни общества.

Характерная (формирующая характер) особенность объекта социализации в том, что этот человек, как правило, - личность, обладающая жизненным опытом, при этом, как правило, отрицательным (асоциальным).

Характерная особенность системы в том, что постпенитанциарную систему нельзя рассматривать в отрыве от пенитенциарной системы, которая, как правило, качественно меняет человека как личность (в аспекте его отношений с обществом). И в сегодняшнем состоянии обе эти системы не включены ни в одну сферу жизни, ни в сферу жизни человека (в его внутренний мир), ни в сферу жизни общества и не имеют ни с одной сферой жизни общества никаких жизненно важных (связанных с жизненными потребностями) ни для человека, ни для общества связей (не смотря на то, что констатируется их воспитательный и исправительный характер).

Характерная особенность по отношению к обществу в том, что главные субъекты этой системы несут в себе обладающий большой разрушительной силой отрицательный по отношению к себе и обществу индивидуально-личностный потенциал, который, будучи организованным, становится опасным для общества, выполняя дезорганизующую и дестабилизирующую функцию.

Совокупность перечисленных особенностей позволяет определить исходные положения построения модели социализации личности в условиях постпенитенциарной системы.

Исходными пунктом всей деятельности системы должно стать осмысление и осознание существующего состояния (начиная с уровня индивидуальных ощущений, личных и общественных отношений), затем осознания своего места и роли собственного «Я» в сферах жизни общества в которых он находился и в которых он находится, что на языке психологов означает, осмысление, осознание и формирование индивидуальности (переход от личности к индивидуальности) человека посредством самоанализа, самоосмысления, самоосознания индивидуального опыта и образа жизни. С целью осмысления и осознания, а затем и установления связей с обществом весь этот педагогический процесс должен осуществляться в условиях сравнения индивидуальных характеристик с общественными характеристика-

©М.П. Барболин, В.И. Колесов, 2008

ми, лучше с привлечением общественно значимых авторитетных для субъекта образцов (идеалов) - личностей. Питающим корнем и юцрчем к дальнейшему изменению ситуации, образа жизни и будущего опыта должны стать отрицательные ощущения, которые присутствуют в организме человека и которые создают отрицательный жизненный потенциал личности.

Сущность и главная функция всей постпенитенциарной системы заключается в оборачивании накопившегося в человеке отрицательного жизненного потенциала и превращения его в положительный жизненный потенциал личности и общества. Ведущей целью должно служить развитие этого потенциала в пространстве общественной жизни.

В соответствии с таким пониманием сущности и ведущей цели ядром системы должно явиться создание механизмов оборачивания этого потенциала, превращения в положительный, а также механизмов дальнейшего его развития.

Содержанием такой педагогической системы должно стать опредмечивание этих механизмов в форме (создания) жизненного пространства системы и (создания) пространства потенциальной осуществимости человека (личности) в структуре общества.

Под пространством потенциальной осуществимости понимается сфера будущей профессиональной и общественно-полезной деятельности. И к этой деятельности необходимо готовиться заранее.

В этой связи уже в условиях пенитенциарной системы должна вестись соответствующая профессиональная подготовка, которая, с одной стороны должна учитывать интересы и склонности конкретного человека, а с другой - возможности его самореализации в условиях общественной жизни. Недостаточный учет любого из этих факторов может привести к разочарованию условиями гражданской жизни и может привести к негативным последствиям, связанным с возвратом к прошлому негативному опыту.

Главным механизмом, который лежит в основе решения проблемы оборачивания жизненного потенциала, является духовно-нравственный настрой человека, создаваемый более мощным внешним генерирующим потенциалом (духовно нравственным потенциалом пространства системы и пространства потенциальной осуществимости общества и государства общества в целом как среды проживания).

По мере становления индивидуальности и превращения человека в субъект созидательной деятельности духовно-нравственный настрой личности должен смениться духовно-нравственным настроем коллектива и слиться духовно-нравственным настроем пространства жизни системы и пространства потенциальной осуществимости общества — пространства будущей жизни и деятельности. Результатом такого настроя должна стать социальная установка личности и формируемого коллектива.

Исходным пунктом формирования такой установки является глубинное осмысление и осознание прошлого опыта на уровне осознаваемых внутренних ощущений с последующей их оценкой, переоценкой, формированием желаний отказаться от воспроизводства подобных ситуаций выбора иного пути. При этом оказывается не достаточно только педагогических приемов. В процессе переоценки жизненных ценностей должны быть задействованы психологические, психические и более глубинные, в частности, энерго-информациокные механизмы, связанные с жизненными потребностями и жизненно важными функциями индивидуально-личностного и общественного организма. В результате совпадения внутренних индивидуальных и внешних - общественных потребностей как результат синергетики возникает личностный настрой, в результате которого у человека поднимается настроение и возникает желание реализовать возникшие потребности. И здесь возникает педагогическая проблема, заключающаяся переводе этих желаний на уровень индивидуальных ощущений с последующим осмыслением и осознанием возникшей ситуации с целью прогнозирования и осуществления конкретных действий и способов деятельности с целью удовлетворения потребностей. В этих условиях не достаточно воспользоваться стандартным алгоритмом решения задачи или разрешения проблемной ситуации. Для этого необходимо использовать специальный технологический алгоритм решения ситуативной задачи под названием «Семь «О»», включающий семь шагов мыследеятельности обучающегося [5]: первый шаг - ощути всем телом, всем сердцем (мысленно представь ситуацию и проживи ее), второй шаг - осмысли (мысленно соотнеси переживаемой с имеющимся жизненным опытом), третий шаг — осознай (используя знания и опыт

сформирую образ пути достижения результата и оцени его), четвертый шаг - объяви (о своем намерении в достижении результата), пятый шаг - обнародуй (мысленно или реально сформируй коллектив), шестой шаг - опредметь (в письменной или другой форме сделай проект реализации намерений), седьмой шаг - объективируй (мысленно включи полученный результат в объективную реальность).

И вот на этом шаге и возникает та самая критическая ситуация, которая заставляет человека задуматься о способах и результатах жизнедеятельности и в целом о жизни. Дело в том, что полученный результат может вписаться без противоречий в объективную реальность и удовлетворить одновременно личные и общественный потребности только при условии, что он является нравственным, а таковым он может быть лишь при условии нравственности исходной позиции - нравственности настроя человека, нравственности его исходных желаний. Таким образом, в результате анализа седьмого шага педагогический процесс возвращается к исходной ситуации, делается оценка полученного на шестом шаге результата, осуществляется теперь уже осмысление и осознание способа его достижения и принимается решение о целесообразности его повторения. Так реализуется технологический цикл развития личности, ориентированный на изменение ценностных ориентаций, формирование нравственных установок, развитие творческой инициативы, проектирования и осуществления созидательной общественно-полезной деятельности, реализующей индивидуально-личностный потенциал.

Решение такого сорта технологических задач ориентировано на изменение преимущественно психологических компонентов личности, ее мышления и сознания. В психологическом плане воспитанник постпенитенциарной системы, как правило, личность, имеющая свое лицо. В то же время эта личность еще не осознает себя как индивидуальность, своих внутренних способностей и возможностей. Приведенная технология именно эту задачу и решает. Осознавая собственные потенциальные возможности в условиях общественной жизни, человек становится индивидуальностью, а, осуществляя планирование и прогнозирование индивидуальных возможностей, он становится субъектом творческой деятельности - он творит свой собственный внутренний мир и тем самым самого себя. Человек учится управлять собой, собственными чувствами, эмоциями, побуждениями, мыслями, сознанием.

Однако для лиц, имеющих практический жизненный опыт такой переориентации на уровне мышления и сознания для обеспечения адаптации и устойчивости индивидуального жизненного процесса в обществе не достаточно. Человек, опираясь на собственный жизненный опыт должен стать субъектом созидательной деятельности, способным управлять собственным жизненным процессом в конкретных социально-экономических условиях, в конкретном пространстве общественной жизни. Без практической реализации - опредмечивания в реальных социально-экономических условиях предлагаемой технологии и накопления индивидуального положительного опыта может привести к скепсису, неудовлетворенности и разочарованию. Поэтому в пространстве потенциальной осуществимости должна быть организована на систематической основе конкретная общественно-значимая производственная и профессиональная деятельность, в результате которого каждый участник нарабатывал бы такой индивидуальный опыт, который он мог бы использовать в будущем и, возможно, не только в этой сфере, но и на данном рабочем месте. Иными словами, речь идет о конкретной социальной и профессиональной адаптации в рамках специально созданной социально-педагогической системы постпенитенциарной подготовки человека к общественной жизни, к включению его в производственные, социальные и другие общественные отношения, а с другой стороны - принятию его конкретными сферами жизни общества. В сущностном плане человек в процессе такой деятельности становится не просто субъектом деятельности, как пишет Б.Г. Ананьев [1], а субъектом созидательной деятельности, реализующим собственный творческий потенциал, представленный в форме результатов собственной творческой деятельности (прогнозов, планов, проектов) на предыдущем шаге [5, с. 7].

Вместе с тем любая созидательная деятельность носит общественный характер и на первый план в условиях общественной жизни выходят межличностные отношения. И в этих условиях реализовать собственные потенциальные возможности творческой и созидательной деятельности человек может, лишь, будучи субъектом общественных отношений [7], способным управ-

лять этими отношениями, ориентироваться в жизненных ситуациях, принимать правильный решения, обладать устойчивым поведением,-стилем жизни, образом жизни, способным управлять собственным жизненным процессом на всех уровнях. В таком случае о человеке говорят как о хозяине собственной жизни в лучшем понимании этого слова.

Высшим уровнем сущности человека, его творческого потенциала является уровень развития человека, когда человек выходит за пределы субъективной реальности, собственного пространства жизнедеятельности и даже пространства потенциальной осуществимости собственного жизненного потенциала. Он из субъекта общественных отношений превращается в организатора общественных отношений [7], становится создателем общественных организаций, руководителем коллективов, лидером. Те, у кого не сломлена воля, как правило, даже без посторонней помощи достигают этого уровня. Однако без решения нравственных проблем и переоценки жизненных ориентиров и ценностей, что, как правило, почти невозможно без посторонней помощи, эти люди остаются за пределами общественной жизни, даже не будучи асоциальными.

Выделенные уровни социального развития человека определяют развивающуюся систему социально-педагогических образовательно-воспитательных задач, характеризующуюся повышением уровня общего развития, духовно-нравственного и профессионального совершенства как проявления сущности человека, его нравственного творческого потенциала в условиях общественной жизни. Система включает [5;7]: задачи на осмысление опыта и формирование нравственных качеств индивидуальности, задачи на осознание и проявление индивидуальных творческих способностей, задачи на формирование профессиональных социально значимых качеств, задачи на формирование субъект-объектных нравственных отношений, задачи на развитие организаторских способностей.

Г.А. Балл [3] пишет, что в процессе решения задачи осуществляется из исходного состояния в требуемое. Характерными чертами представленной системы задач являются [5, с. 7]: 1) система задач ориентирована на уровневое циклическое формирование интегральных качеств человека, характеризующих степень его (духовно-нравственного, социального, профессионального) совершенства (воспитанности), 2) в основе всех их лежит один и тот же технологический алгоритм «Семь «О»», 3) решение предусматривает осуществление перехода в интегральной структуре жизнедеятельности человека с одного качественного уровня на другой - более высокий уровень совершенства.

Особо необходимо отметить, что важнейшей характеристикой духовно-нравственного, социального, профессионального и иного совершенства человека, осуществляемого в условиях постпенитенциарной системы является самостоятельность в принятии решений, разработке и осуществлении жизненных стратегий. С целью формирования этих качеств социально-педагогические постановка задач и их решение должны обладать определенной степенью неопределенности, в результате чего перед решающим встают проблемы нравственного, социального, профессионального и иного выбора, который они в дальнейшем должны будут делать самостоятельно, причем в постоянно меняющихся социально-экономических условиях.

Основой такого выбора в условиях общественной жизни служат ценностные ориентации. Однако индивидуальные ценности контингента постпеюггенциарной системы и ценности общества, как правило, существенно различаются. Поэтому ключевым звеном в процессе постановки и решения социально-педагогических задач становятся выявление соотношения индивидуальных и общественных ценностей, согласование, формирование и развитие индивидуальных общественно значимых ценностей.

В силу особенностей контингента, наличием жизненного опыта, определенного уровня взрослости управление педагогическим процессом со стороны субъектов управления должно отличаться от управления педагогическим процессом в системе традиционного институционального образования, включая образование взрослых. Оно должно носить в большей степени организационно-коррекционный характер. Применяемые методы и методики не должны ноешь жестко регламентирующий характер. Они должны предоставлять свободу мысли, побуждать к размышлениям и творчеству. А это означает, что ***в*** их основе должны лежать методы философии, идеологии (как стратегии жизни), методологии как науки об организации жизни (МП. Барболин, В.М. - Барболин, 2004).

Главными механизмом и гарантией устойчивости дальнейшего жизненного процесса бывшего субъекта пенитенциарной и постпенитенциарной системы может служить именно коллектив, обладающий сформированными духовно нравственными качествами (и соответствующей этикой и культурой общественных отношений) и нравственной социальной установкой, подкрепленной конкретными жизненными целями и условиями их потенциальной осуществимости, гарантируемыми, как правило, обществом и государством.

Для данного контингента условия потенциальной осуществимости и гарантии со стороны общества и государства на первоначальном этапе жизни превращаются в главные механизмы выживаемости, а в дальнейшем становятся механизмами (и критериями), определяющими границу (грань смены полюсов жизненной энергии) качества их жизни.

В содержательно-деятельностном плане основой жизнедеятельности системы является духовно-нравственный настрой: а) коллектива, б) жизненного пространства, в) всех процессов жизнедеятельности.

В рамках духовно-нравственной атмосферы необходимым условием создания коллектива является определенная организация жизни, основанная на гармонизация процессов жизнедеятельности индивидов (заметим, эти лица как правило, нуждаются в помощи, обладают свойствами коллективизма, но не терпят подчинения и унижения). В свою очередь реализация сущностных и содержательных задач социализации требует создания определенной предметно-деятельностной среды способной в условиях жизненных пространств выполнять генерирующую функцию по отношению к субъектам этих пространств. Такие жизненные пространства (учреждения, организации и т.п.) могут существовать и функционировать при наличии единого социального общественно-государственного института (в частности, системы) социального воспроизводства человека, осуществляющего коррекцию и адаптацию не только асоциальных личностей, но лиц, принадлежащих группам риска.

Полноценная система педагогической деятельности в условиях постпенигенциарной включает две качественно отливающиеся сферы деятельности: сфера деятельности в реабилитационных учреждениях постпенитенциарной системы и сфера общественной жизни - организации и учреждения будущей общественно-полезной деятельности. В учреждениях постпенитенциарной системы педагогический процесс носит преимущественно образовательно-воспитательный характер, а в пространстве общественной жизни - преимущественно организационно-социально-педагогический. Однако в той и другой сфере в основе педагогического процесса лежит продуктивная общественно-полезная деятельность, включающая производительный труд, удовлетворяющий индивидуальные и общественные потребности.

Производительный труд в учреждениях постпенитенциарной системы, образуя фундамент воспитательного процесса открывают перед воспитателями и воспитанниками перспективы для решения стратегических и тактических педагогических задач [9]. Решение в условиях общественно-полезной деятельности за пределами учреждений постпенитенциарной системы в реальных условиях производственных коллективов психолого-педагогических и социально-педагогических задач адаптации и реабилитации в социуме имеет особую значимость, если при этом учитываются приобретенные ранее профессиональные умения, навыки. Такая деятельность формирует качественно новый опыт проживания в социуме и прочно ассоциируется у воспитанников с полноценной включенностью в продуктивную общественную жизнь. Воспитанники, принимающие участие в производительном труде в условиях коллективов быстрее осознают ответственность не только за конечный результат, но и друг перед другом, благодаря чему формируются нравственные коммуникативные отношения и складываются коллективы, которые могут стать залогом устойчивости жизненного пути и невозврата к прошлому членов этого коллектива. Деятельность педагога в этих условиях приобретает характер организации, коррекции и психологической помощи в формировании коллектива и установлении контактов со средой.

В формировании нравственных качеств воспитанников особое место занимают национальная культура и патриотическое воспитание, связанные с родовыми корнями культурным наследием прошлого особенно малой родины и семейной родословной. На этой основе осуществляется поликультурное воспитание на основе принципа целостного единства многообразного,

утверждающего достоинство каждой нации, народности и необходимости выживания и развития одной благодаря и для выживания и развития Другой.

В индивидуально-личностном плане необходимым условием реализации представленной модели социального воспроизводства человека, имеющего опыт жизни в постпенитенциарной системе, является наличие нравственного отношения, основанного на соблюдении нравственных норм со стороны общества и государства.

Кардинальное изменение ситуации в стране с воспитанием и перевоспитанием лиц, имеющих опыт жизни в пенитенциарной системе возможно при условии наличия единого социального организма общественно-государственного механизма социальной коррекции и социального воспроизводства человека, предполагающего в качестве базовых компонентов духовно-нравственную атмосферу в обществе (в частности, в рамках жизненного пространства и пространства потенциальной осуществимости человека), общественно-государственной постпенитенциарной системы социального воспроизводства человека и соответствующей государственной политики. Предлагаемая концепция может служить основой создания такого социального организма, проектирования и разработки соответствующего общественно-государственного механизма.

Первоочередными задачами создания такого организма в создавшихся социальных условиях России являются:

1. Подготовка специалистов для постпенитенциальной системы (руководителей учреждений, педагогических кадров, социальных работников, психологов, консультантов, менеджеров, специалистов по общественным связям и т.д.)

2. Разработка научно-педагогических и социально-педагогических основ управления социально-профессиональным воспитанием в постпенитенциарном периоде социальной адаптации личности.

3. Проектирование и внедрение региональных и общероссийской системы постпенитенциарной системы адаптации для разных категорий граждан бывших осужденных (для юношей и девушек в возрасте 16-21 лет, для мужчин, дня женщин, лиц пенсионного возраста и др.).

Подготовкой кадров для постпенитенциарной системы, как и разработкой научно-педагогических основ ее функционирования в настоящее время не занимается ни одно учебное заведение. Поэтому с целью кардинального изменения в функционировании пенитенциарной и постпенитенциарной целесообразно создавать в высших учебных заведениях дополнительные инновационные центры и, возможно, кафедры, занимающиеся подготовкой специалистов для работы в пенитенциарных и постпенитенциарных учреждениях.

Библиографический список

1. ***Ананьев Б.Г.*** О проблемах современного человекознания-М.:Наука, 1977.-384 с.

2. ***Ананьев Б.Г.*** Избранные психологические труды: В 2-хт.Т.1.-М.: Педагогика, 1980. -232 с.

3. ***Балл Г.А.*** Теория ученых задач: психолого-педагогический аспект. -М., 1990.-С. 34-35.

4. ***Барболин М.П.*** Методологические основы развивающего обучения. ~М. Академия педагогических наук, «Высшая школа», 1991 - 232 с.

5. ***Барболин М.П***. Методология развития и образования человека. - СПб.: Издательский Дом «Петрополис», 2005. - 398 с.

6. ***Барболин М.П., Барболин В.М.*** Основы общей методологи.—СПб.: Издательский Дом «Петрополис», 2007.-240 с.

7. ***Барболин М.П.*** Соцнолизация личности // Под ред. проф. В.Т. Пуляева. - СПб.: Издательский Дом «Петрополис»,2007. - 372 с.

8. ***Колесов В. И.*** Сущность педагогического процесса в постпенитенциарном учреждении. - Учебное пособие. - СПб: ГНУ ИОВ РАО. - 2002. -98 с.

9. ***Колесов В.И.*** Социально-педагогические основы управления воспитанием в системе постпенитенциарной адаптации бывших осужденных. -Монография. КПТУ, 2005.-270 с.

10. ***Колесов В.И*** Управление процессом воспитания в постпенитенциарном учреждении. - Учебное пособие. СПб: ГНУ ИОВ РАО. - 2005. - 360 с.

11. ***Колесов В. И.*** Социально-профессиональное воспитание в системе постпенитенциарной адаптации личности - Монография. СПб: ЮА, 2007.-295 с.

12. ***Колесов В.И.*** Постпенитенциарная педагогика -Учебное пособие. - СПб ЮА, 2007. - 430 с.

В.И. Колесов

ДИНАМИКА УПРАВЛЕНИЯ "ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ПРОЦЕССОМ ВОСПИТАНИЯ В ПОСТПЕНИТЕНЦИАРНОЙ СИСТЕМЕ

Преамбула. 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.

Процесс воспитания в постпенитенциарных учреждениях - это педагогическая система в динамике, в действии. В нем активно проявляются цели, содержание, технологии и другие элементы педагогической системы. Качество всех элементов подготовительной воспитательной системы в процессе определения и результативности управленческого процесса усиливается в положительную сторону. Управления процессом воспитания в таких учреждениях - социально организованная целенаправленная деятельность субъектов педагогической работы - совместно с его объектами-субъектами по воспитанию, образованию, обучению, развитию, самовоспитанию и самосовершенствованию (рис. 1). Вместе с тем решающее значение в эффективной динамике управления процессом воспитания в данном учреждении принадлежит его организаторам - специалистам, работающим с проживающими в постпенитенциарном учреждении, руководителям служб, - и их взаимодействию с проживающими, уровню имеющейся у них образованности, воспитанности, обученности и развитости.

Воспитательный процесс является изощреннейшей борьбой, в которую направлены тысячи сложнейших и разнообразнейших сил, представляет из себя динамический, активный, диалектический процесса, напоминающий немедленный эволюционный процесс роста, но скачкообразный и революционный процесс непрекращающихся схваток между человеком, миром и природой. Управление процессом воспитания можно определять как планомерное, целесообразное, преднамеренное, сознательное воздействие и вмешательство в процесс естественного личностного роста проживающих в специнтернате. В управлении процессом воспитания само воспитание осуществляется через специалистов - психолога, социальных работников, психиатра, врача-нарколога и т.д., и при этом сводится к организации и регулированию среды.

Смысл социального воспитания проживающих в специнтернате с научной точностью определяется следующим: как можно быстро адаптировать проживающего к новым условиям проживания, включить себя на коммуникабельность, общение с окружающими. Практически любая кажущаяся на первый взгляд несущественной деталь может сказаться положительно или отрицательно, поэтому все надо учитывать со вниманием и педагогическим профессионализмом. Решающая роль в воплощении замысла в управлении процессом воспитания в реальный воспитательный процесс принадлежит специалистам, которые непосредственно проводят мероприятия с проживающими. Весь процесс актуализации и оптимизации и взаимодействия направляется стержневым влиянием цели. Важная задача - согласование не написанных, а реальных целей воспитывающего и воспитывающихся, достижение общего стремления тех и других к единой цели, установления прочных взаимоотношений в этом процессе.

Содержание управления процессом воспитания определяется тем материалом, который изучается. Тщательный отбор материала в воспитании проживающих, его структурирование дают возможность проживающим усвоить новое знание и овладеть необходимыми навыками и умениями, повысить уровень общей культуры и куль-

 © . о в , 2008

туры своей деятельности, дать новый импульс развитию. Важно, чтобы оно отвечало цели, а цели — включались в содержание, чтобы раскрытие содержания проводящим воспитательное мероприятие было бы полным, правильным, доступным присутствующим, обогатило бы их, побудило к определенным отношениям и поведению. Важную роль в этом играют методики и технологии, применяемые специалистами и руководителем. Непременным условием оптимального протекания управления процессом воспитания является диагностика его хода и результатов, позволяющая проводящему воспитательную и педагогическую работу следить за ее протеканием, оценивать ее оптимальность и корректировать ход процесса по необходимости. Такая диагностика осуществляется посредством контроля, проверки и оценки умений и навыков, знаний проживающих, уровня развития их личностных качеств. Диагностирование качества управленческого процесса представляет собой также знание четких критериев эффективности протекания самого процесса. Объектом диагностики являются среда и условия, в которых протекает процесс воспитания, социально-педагогического влияния на управленческий процесс.

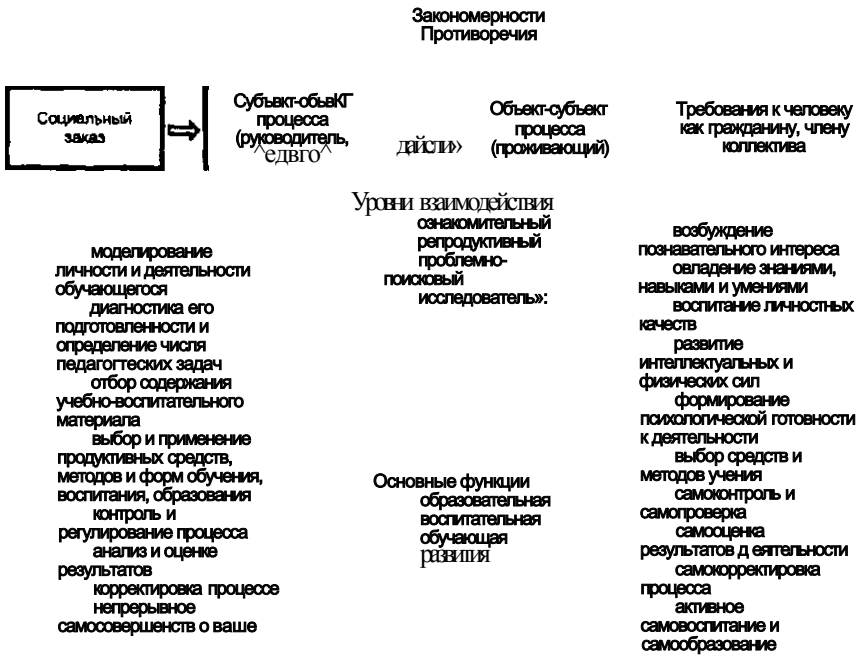


Рис. 1. Модель педагогического процесса

Таким образом, эффективность управления процессом воспитания определяется многими факторами, которые должны контролироваться организатором и корректироваться по необходимости.

Динамичный, развивающийся процесс управления противоречив и диалектичен. В нем проявляются свои законы, закономерности и противоречия. Последние возникают при несоответствии между управляющим воспитательским воздействием, ошибочными решениями воспитательских ситуаций и новыми развивающимися концепциями, методами и факторами образования и воспитания и отношения между необходимыми результатами управления процессом воспитания и реально достигаемыми, между объективными закономерностями, по которым должно строиться процесс, и тем, как он строится специалиста-

ми, руководителем и проживающим. В динамическом плане выявление и разрешение противоречий - главная движущая сила управления процессом воспитания, его развития и совершенствования.

Педагогические противоречия обычно делят на две группы: внешние и внутренние. Первые связаны с несоответствие внешних условий (социальных, экономических, социально-педагогических, психологически, материальных) и условий оптимального построения в организации управления процессом воспитания. Субъективные противоречия возникают в результате несоответствия реально существующих личных качеств (образованности, воспитанности, развитости) участвующих в конкретном управлении процессом воспитания лиц необходимым - это их отношение к процессу, т.е. управлению им, степень активного и целесообразного участия в нем, допускаемые в ходе его ошибки. Субъективные противоречия возникают и в результате отставания воспитательной теории и практики от требований времени, организации и руководства процессом - от новых объективных требований к подготовке воспитанного, обученного и развитого специалиста, профессионала в социальной сфере.

Своевременное осознание и разрешение всех видов противоречий необходимо для поддержания и повышения эффективности управления процессом воспитания.

Сам процесс должен организовываться и проводиться с учетом психологических закономерностей формирования всех необходимых его компонентов, а также социально-психологических влияний работающего специалиста, психологии не только особо выдающихся личностей, но и каждого рядового проживающего. Такому процессу присущи и свои педагогические закономерности - причинно-следственные зависимости между всеми элементами системы управления процессом воспитания, факторами, воздействующими на него, и конкретными результатами. В их числе:

- многофункциональность процесса;
- единство воспитания (самовоспитания), обучения (самообучения), развития (саморазвития) и образования (самообразования);
- соответствие воспитательных действий особенностям и характеру деятельности проживающих, их потребностям, познавательным и физическим возможностям, степени сплоченности и слаженности. Эта закономерность диктует необходимость проведения и соответствующей воспитательной работы, и совершенствовать содержание подготовки специалистов, учитывать особенности контингента обучающихся, их познавательные и эмоционально-волевые возможности, обеспечивать соответствие жизни и быта задачам формирования личности;
- зависимость построения процесса от поставленных целей и задач, учет закономерностей управления процессом воспитания предполагает его научно обоснованную технологию, т.е. организационно-методический инструментарий - методы, формы, средства, технологические цепочки, а также все необходимые материалы для достижения намеченного результата. Воспитательная технология превращает данный процесс в более «точную» науку, а социально-педагогическую практику делает четко организуемым, управляемым и результативным процессом. Непременные элементы управления процессом воспитания граждан - проживающих в специнтернате — контроль его протекания, регулирование и оценка достигаемых результатов.

Любой управленческий процесс эффективен, если он умело направляется и произвольно регулируется его субъектом, если он управляется.

Сущность управления процессом воспитания в постпенитенциарном учреждении в новых условиях заключается в деловой ориентации, активизации и оптимизации его субъектом управления учреждением - руководителем (И. В. Горлинский, Д.П. Познанский). Это управление строится в непосредственном взаимодействии с проживающими и специалистами учреждения, руководителем и т.д. Вместе с этим и происходит и управление деятельностью специалистов и руководителей низшего и среднего звена со стороны вышестоящих руководителей данного учреждения и Комитета по труду и социальной защите населения города и др. Во всех своих проявлениях управление в системе социальной работы, имея сходство с управлением в административных учреждениях, на предприятиях, существенно отличается от них и по всем признакам должно быть подлинно социально-педагогическим управлением.

Управление процессом воспитания по своим функциям, содержанию, программе, стилю и методике, требованиям к лицу, его осуществля-

ющему, обязано быть ориентировано не на жесткие директивные указания, а на человечность, демократичность, культуру, уважение, интеллект, сотрудничество, сочетание заботы и педагогической требовательности, внутренние побуждения, а не принуждение, на самостоятельность, инициативу, творческий подход.

Управление в постпенитенциарной системе в данном аспекте — это индивидуальная и групповая задача. В учреждениях, аналогичных данному специнтернату, должен быть целый управленческий комплекс: руководство, отделы и службы, аппарат воспитательной работы, психолого-педагогический состав, библиотека, клуб, медкабинет и т.д. Все они призваны участвовать в системе управления процессом воспитания, осознавать свою ответственность и вносить полноценный вклад в его осуществление и обеспечение. В таких учреждениях управленческий процесс должен проходить организованно и слаженно: все участники данного процесса, которые не понимают и не воплощают в дела свою воспитательную функцию. Причем это участие они должны понимать не узко (мое дело - исполнять свои обязанности, воспитание проживающих - дело только конкретных специалистов, а другие не должны этим заниматься), должны думать масштабно и осуществлять эффективную и результативную деятельность.

Практически каждый работник постпенитенциарного учреждения должен быть педагогом, а каждое должностное лицо государственной, административно-управленческой, производственной, правоохранительной организаций - осознавать и выполнять, помимо основной работы, еще и социально-педагогическую функцию. Осознание это приходит при организации коллективной управленческой деятельности, коллегиальным решением воспитательных задач, включенности в целостный управленческий механизм данного процесса, ощущения себя частью общей системы воспитательной, педагогической работы.

В современных условиях законодательно предусмотрено и участие общественных формирований, самих воспитывающихся в управление процессом воспитания, в том числе, - и включение их представителей в состав ряда органов управления, а также создание групп из числа воспитывающихся, решающих те или иные организационные и управленческие задачи на своем уровне. Причем это участие нужно не только для улучшения управления, - оно имеет и воспитывающее, развивающее значение.

Важная задача управления процессом воспитания - обеспечить его качественность, взаимосвязи, единство, взаимное усилие в обеспечении организации и оптимизации целостного процесса. Различия в понимании, в подходах к решению одних и тех же вопросов разных лиц, участвующих в управлении, не только ослабляют его, но и нередко приносят вред. Единство требований в воспитании - совершенно обязательно для всего коллектива и управления воспитательной деятельностью.

Социально-педагогическое управление в данном процессе специфично и предполагает:

- уяснение социально-педагогических задач и определение их места в общей системе мер по обеспечению качества педагогической деятельности участников процесса;
- планирование социально-педагогической работы, организация системы социально-педагогических отношений;
- обеспечение систематического интенсивного функционирования в управлении процессом воспитания;
- повышение уровня профессионального мастерства руководителей и воспитателей;
- активизация самосовершенствования проживающих своим примером, своим поведением в управленческом процессе.

Исходя из этого содержания, повседневными управленческими задачами руководителей служб и педагогов являются: формирование у себя социально-педагогической целеустремленности, умения прогнозировать последствия принимаемых психолого-педагогических решений, профессионально-педагогической направленности всей системы воздействий на воспитывающихся; овладение методами и приемами вовлечения их в творческий поиск для решения проблем и оценки профессиональных ситуаций; стимулирование активности во всех видах деятельности; установление оптимальных сроков выполнения заданий и поручений, уровня сложности и объема работы проживающих.

В любом случае организуется изучение актуальной ситуации на местах. Контролируется ход, качество и эффективность воспитательной работы, собирается информация о достигнутых успехах и допущенных ошибках, изучается, обобщается и внедряется в практику опыт воспитатель-

ной работы не только в России, но и за рубежом. В современных условиях возрастает значение применения зарубежного опыта в воспитательной работе, что обусловлено быстрыми переменами в жизни России, принципиально новыми возможностями, активной, глубокой проработкой теоретико-методологических основ педагогической науки, укреплением ее связи с жизнью, обобщение и внедрением в процесс работы с людьми социально-педагогических и психолого-педагогических инноваций. Оценивая опыт и примеряя возможность его использования у себя, руководителю и специалистам следует:

- оценивать опыт по критериям теоретико-методологической обоснованности, результативности, массовости и качеству практической апробации, стабильности результатов, их психолого-педагогической, социальной комплексности (например, некоторые внешне заманчивые новации и многообещающие технологии приводят, может быть, к лучшему усвоению знаний, но сдерживают другие стороны социально-психологической, педагогической деятельности), оправдываемости затрат времени, усилий, средств, перспективности, наличии условий для его применения в данной ситуации;

- провести психолого-педагогический консилиум по выявлению перспективного в опыте, а затем - локальный эксперимент с оценкой его применяемости и результативности и только после этого рекомендовать о широкому использованию в практике. Это особенно важно знать при оценке зарубежного опыта, который порой у нас внедряется без разбора и должной оценки.

Разумеется, основную роль играет собственный опыт творческих инноваций и экспериментов, а также современные рекомендации педагогической науки. Основными показателями подготовленности руководителя, воспитателя к внедрению передового опыта является знание им основных педагогических посылок внедряемого опыта, овладение методикой работы по применению рекомендуемых новинок в воспитательном процессе, умение анализировать эффективность их внедрения.

Любой вид деятельности имеет как материальную, так и духовную составляющие. Процесс воспитания — это взаимодействие духовных и физических сил его участников в целях преодоления трудностей, возникающих в ходе решения воспитательных задач. Тот, кто окажется морально и психологически более готов к решению воспитательных задач, тот и может рассчитывать на максимальный результат.

Организации, учреждения, выполняют ответственные задачи по подготовке образованных людей, профессионалов. Поэтому, управляя процессом воспитания в специнтернатах и трудовых коллективах, руководители и специалисты учреждения должны заниматься его морально-психологическим обеспечением. Суть его в системе социально-педагогических, психологических мер, ориентированных на формирование морально-психологического настроя проживающих и сотрудников (культа воспитания и повышения профессионализма), обеспечивающего должное отношение их к управленческому процессу воспитания и самосовершенствования в нем. На это должна быть направлена информационная, социально-педагогическая, социально-психологическая, культурно-духовная работа, противодействие негативным влияниям, снижающим настрой, а также нравственно-воспитательная работа психологов, педагогов и руководителей в ходе обеспечения эффективности процесса воспитания.

К основным направлениям (составляющим) морально-психологического обеспечения относятся:

- информационное - связанное с повышением уровня осведомленности проживающих о значении их личностного, профессионального, делового опыта, духовного и материального благополучия, успехов в жизни от отношения к процессу воспитания, самосовершенствованию, с формированием и развитием у человека системы нравственных ценностей, социальных ориентаций, морально-этических убеждений и норм поведения;

- социальное обеспечение социально-правового режима в воспитании, формирование чувства личной ответственности за его соблюдение и выполнение, укрепление воспитательной дисциплины и порядка в учреждении, стимулирование и мотивирование добросовестного отношения к управленческому процессу;

- педагогическое - формирование у проживающих учреждения интереса к воспитательному процессу и повышению профессионализма в общественно-полезном труде, требовательности к себе, ответственности, добросовестности, организованности и других качеств;

— психологическое — заключается в изучении и учёте в управленческом процессе психологических особенностей проживающих, выявлении причин их отношений к окружающим, к работе, требованиям и нормам поведения и осуществлении индивидуального морально-психологического подхода;

— культурно-досуговое — ориентировано на воспитание общей культуры участия в управленческом процессе, утверждение здорового климата и взаимоотношений среди проживающих, противодействие негативным явлениям, снижающим их дисциплину, качество продукции, выпускаемой в процессе производительного труда.

Все составляющие морально-психологического обеспечения управленческого процесса взаимосвязаны, взаимно обуславливают друг друга и, тем самым, обеспечивает, при качественном их осуществлении, постоянную готовность и способность личности решать социально-педагогические, социально-психологические задачи, сохраняя и укрепляя уверенность в своих силах и возможностях профессионального роста.

Морально-психологическое обеспечение управления процессом воспитания в специнтернате позволяет повышать качество работы с людьми, внедрять в практику наиболее продуктивные технологии психолого-педагогического труда в социальной сфере, налаживать деловые психолого-педагогические, социально-педагогические, социально-психологические взаимодействия и общение всех участников этого процесса, мобилизуя их силы и средства для эффективного решения поставленных задач.

Управление процессом воспитания предполагает контроль его хода и результатов. Основными задачами контроля являются; проверка оптимальности процесса, его компонентов, развивающего воздействия на его участников, а также оказание помощи. Вместе с тем это не чисто административный контроль, а именно социально-педагогический, социально-психологический, осуществляемый в соответствии с психолого-педагогическими задачами, т.е. призванный оказать помощь контролирующему, способствовать его успехам в повышении эффективности воспитания в специнтернате. Поэтому он строится на принципах всей социально-педагогической, социально-психологической работы, отличающейся своей целесообразностью, гуманностью, доброжелательностью, справедливостью, объективностью, гласностью, с реализацией тех же психолого-педагогических, социально-психологических функций воспитания, общения, обучения и развития, а также помощи в организации общественно-полезного труда.

Применяются различные методы контроля:

- анализ планирующей и учетно-отчетной документации;
- наблюдение за ходом проводимых психолого-педагогических мероприятий и их анализ;
- проверка знаний и умений проживающих на производительном труде;
- оценка личностных качеств проживающих;
- индивидуальные собеседования в течение всего воспитательного процесса;
- анализ и обсуждение результатов воспитательного процесса посредством изучения статистических данных и заслушивание проживающих на собраниях, совещаниях и т.д.

Контроль бывает персональный (проверка работы одного человека) и групповой (проверяется работа группы), организационный (контроль хода управленческого процесса), деятельностный (деятельности руководителей, воспитывающих, педагогов и воспитанников - проживающих), текущий и итоговый. Организационный контроль производится в плановом порядке представителями вышестоящих инстанций, а также администрацией специнтерната, где строится управленческий процесс. В ходе организационного контроля проверяются: своевременность и качество планирования; материально-техническая оснащенность процесса; организация работы информационного обеспечения; состояние дисциплины и порядка; другие вопросы, предусмотренные нормативными документами. Практика контролирующей деятельности показывает, что проверка и оценка результатов не всегда проводится правильно; разные проверяющие действуют посвоему субъективно, без учета общепедагогических струюурных элементов педагогической системы (субъект-объект, цели, содержание, организация, методика, обеспечение, условия, обучающие, воспитательные, развивающие и образовательные составляющие управления процессом воспитания в постпенитенциарной системе, в новом социуме.

Таким образом, управление процессом воспитания в постпенитенциарнох учреждениях - внутренне связанная совокупность многих процессов, суть которых состоит в том, что социаль-

но- педаго гиче с кий опыт превращается в качества, формирующие человека (М.А. Данилов).

Целостность воспитательного процесса- главная характеристика управленческого процесса, подчеркивающая подчинение всех составляющих его процессов единой цели.

Специфика процессов, образующих целостный социально-педагогический, социально-психологический механизм, взаимодействующих в психолого-педагогической, социально-педагогической, социально-психологической деятельности специалистов, обнаруживается при выделении доминирующих функций. Доминирующая функция процесса воспитания и управления - обучение, воспитания и управления - обучение, воспитания - воспитание, развития - развитие. Но каждый из этих названных процессов выполняет в целостном процессе и воспитательную, и развивающую, и обучающую функцию; воспитание же немыслимо без сопутствующих ему обучения и развития. Специфика процессов отчетливо проявляется при выборе форм и методов достижения цели в управлении процессом воспитания в постпенитенциарнцх учреждениях и в постпенитенциарной системе в целом.

И.А. Грншанова

СОСТОЯНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ УСПЕШНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Преамбула. Статья содержит описание уровней сформированности коммуникативной успешности у младших школьников, анализируются объективные и субъективные показатели данного качества, полученные с помощью кластерного и факторного анализа.

В теории и практике начального образования проблема обеспечения успешности обучающегося остается одной из самых актуальных.

Успешность младшего школьника складывается из его достижений в различных видах деятельности, в частности, коммуникативной. Коммуникативная успешность младшего школьника представляет собой качественную характеристику результатов коммуникативной деятельности и определяется как итог ее положительного опыта, проявляющегося в стремлении учащегося включиться в учебное общение на уровне своего развития, обученности, воспитанности [1]. Несомненно, сниженным оказывается уровень коммуникативной успешности у младших школьников, страдающих нарушениями речи.

Предлагаемое нами направление исследования коммуникативной успешности данной категории детей является принципиально новым и актуальным в плане практики. Настоящее исследование проведено с целью выявления тенденций развития коммуникативных качеств личности младшего школьника с нарушениями речи и оценки состояния его коммуникативной успешности.

Для создания инструмента, оценивающего коммуникативную успешность младших школьников, нами была осуществлена модификация методики измерения уровня коммуникативной компетентности Г.С.Трофимовой на том основании, что коммуникативная компетентность в терминах исследователя-это способность успешно осуществлять межличностное общение [2]. Модифицированный для младших школьников вариант методики состоит из 15 шкал, представляющих собой вопросы-описания характеристик, связанных с общением. Первый блок ориентирован на когнитивную сферу; он предназначен для выявления знаний обучаемых о собственных коммуникативных проблемах. Второй блок несет смысловую нагрузку поведенческого плана, он связан с выявлением особенностей внешней манеры поведения. Третий блок шкал составляет эмотивный параметр, который направлен на выявление умений управлять эмоциональным состоянием. Модификация методики имеет два ва-

©И.А. Гришанова, 2008

рианта: для экспертной оценки и для самооценки. Экспертная оценка производилась по 10-балльной шкале, при этом 0 баллов соответствовал минимальной степени выраженности данного качества, а 10 баллов - максимальной степени. Вариант самооценки предусматривал отрезок-шкалу, на полюсах которой располагались описания наибольшей и наименьшей выраженности измеряемого качества, и учащиеся чертой отмечали его уровень. Диагностика коммуникативной успешности была проведена на выборке из 768 младших школьников.

Проверка выборки на нормальность распределения по критерию Колмогорова-Смирнова показала, что по всем шкалам распределение отличается от нормального, кроме экспертной оценки и разности между экспертной оценкой и самооценкой, по всей видимости, при суммировании эксцесс отдельных шкал нивелируется. Экспертная оценка имеет большую дисперсию до сравнению с самооценкой, то есть учителя охотнее прибегают к крайне низким и крайне высоким оценкам, более дифференцированно оценивая выборку.

Средний уровень коммуникативной успешности (сумматрех факторов) по экспертной оценке -20,4 а по самооценке - 22,7, то есть самооценка значимо (по критерию Вилкоксона) превышает экспертную оценку (?=0,000, ***Z*=-**12,9). При этом средний балл по экспертной оценке когнитивного фактора меньше, чем конативного и эмотивного, а вот по самооценке минимальный балл имеет эмотивная составляющая (таблица 1).

Таблица 1

Средние баллы по оценке коммуникативной успешности

Экспертная			Самооценка		
Когн.	Повед	Эмот.	Когн.	Повед	Эмот.
6,6	6,9	*6,9*	7,8	7,3	7,6

Специфика результата укладывается в возрастные особенности самооценки. В младшем школьном возрасте самооценка еще не устоявшаяся, во многом она зависит от оценки взрослого, но при этом в начальной школе учителя стремятся не снижать самооценку ребенка, поощряя его активность. Кроме того, в этом возрасте ведущая деятельность смещается с социальных факторов на предметные, в частности на учебную деятельность, поэтому можно констатировать некоторое отставание развития социальной рефлексии. Однако высокая самооценка в сравнении с более низкой экспертной оценкой по эмотивному фактору может свидетельствовать о том, что педагоги недооценивают эмоциональную сферу ребенка, недостаточно придают значения интенсивности его эмоциональных состояний, а такое же сравнение когнитивной составляющей, в которой расхождение наибольшее, возможно, требует отдельного рассмотрения, так как получается, что дети считают, что они хорошо понимают других людей, а взрослые думают иначе. Возможно, ребенок обращает внимание на другие критерии и параметры общения, чем взрослый, и возникает ощущение незнания.

Однако анализ исходной матрицы показывает, что завышение самооценки по сравнению с экспертной наблюдается не у всех детей, хотя ну большей части выборки. У остальных самооценка либо соответствующая, либо ниже, чем у экспертов.

На данной выборке были рассчитаны нормы для перевода в стены *по* схеме Р.Б, Кеттелла. Далее, для получения качественной характеристики уровней сформированности коммуникативной успешности вся выборка была разделена на три группы. В среднюю группу попали дети, имеющие баллы по экспертной оценке в пределах M±0,5 Std. D., то есть от 17,9 до 22,9. Для каждой группы проводился иерархический кластерный анализ на основе корреляций, вариант Within-groups linkage, с использованием Z-нормирова-

ния, обработка делалась с помощью программы SPSS for Windows, версия 11.5.

Кластерный анализ был выполнен по 9 параметрам (все показатели по тесту коммуникативной успешности и показатель разности между экспертной и самооценкой) с учетом Z-преобразования. В каждой группе выявилось по два кластера, всего кластеров в группе получилось 6. Профили кластеров имеют достаточное количество значимых различий (рис. 1).

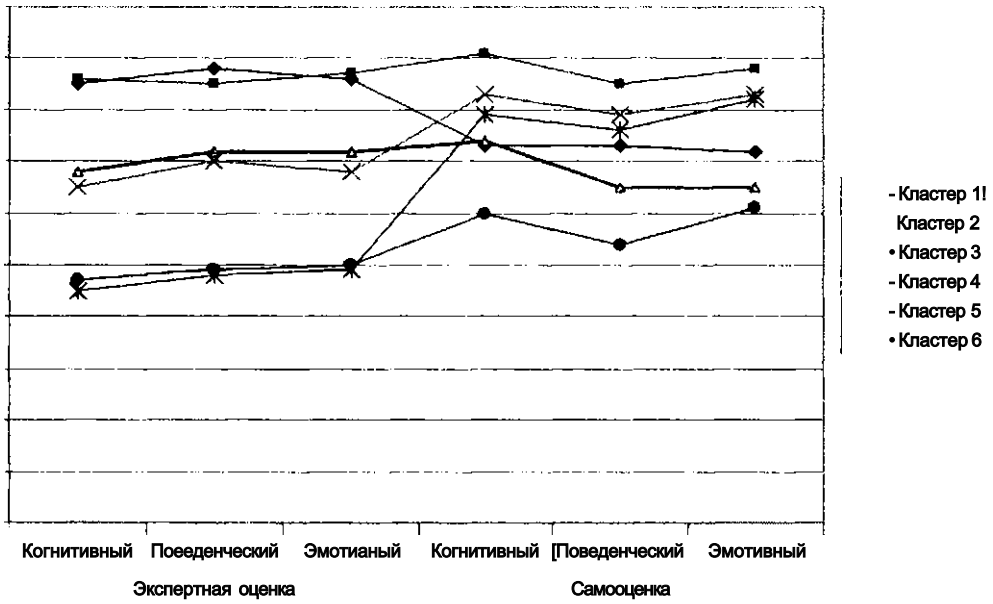


Рис. 1. Сравнение кластеров

Критерий значимости различий (U-критерий Манна-Уитни) рассчитывался только для сравнения кластеров между собой внутри каждой группы, то есть попарно.

Сравнение показало, что в первой группе, имеющей самую высокую экспертную оценку коммуникативной успешности, эксперты примерно одинаково оценивают коммуникативную успешность детей в обоих кластерах (см. табл. 2), но их самооценка значимо различается, причем наибольшие различия наблюдаются по когнитивной составляющей.

Таблица *2*

Сравнение 1 и 2 кластеров

				Экспертная			Самооценка		
	С.эксп.	С.само.	Разн.	Когн.	Повед	Эмот.	Когн.	Повед	Эмот.
U критерий Манна-Уитни	6774	1192,5	763,5	6676,5	5835	5869,5	1681	3461,5	2757
Уровень значимости	0,798	0,000	0,000	0,659	0,041	0,048	0,000	0,000	0,000
		+**	***		*	*	***		***

Таким образом, можно констатировать, что младшие школьники с объективно высоким уровнем коммуникативной успешности по-разному чувствуют себя в социуме. Одни (147 человек, 2-й кластер) уверены в себе, а другие - нет (94 человека, 1 -й кластер). Неуверенность в себе у коммуникативно успешных детей с речевыми нарушениями может быть связана с личным опытом общения, из которого они вынесли и низкую самооценку, и какое-то коммуникативное знание.

Известно, что возрастная динамика самооценки зависит от оценки взрослых, с одной стороны, и от возрастания уровня интеллекта, с другой, снижаясь к подростковому возрасту по причине более высокого уровня самокритичности. Поэтому возможно, эти дети (1-й кластер) низко оценивают свои знания в сфере общения (когнитивный компонент) не потому, что они на самом деле мало знают и понимают, а потому, что лучше, чем дети из второго кластера, рефлексируют свой коммуникативный опыт.

Сравнение экспертной и самооценки коммуникативной успешности по Т-критерию В ил ко к - сона показало, что различия значимы, причем в первом кластере - более значимы, чем во втором, что подтверждает сделанные предположения.

Во второй группе, средней по уровню коммуникативной успешности, различия наблюдаются по всем параметрам (см. табл. 3), причем наибольшие различия - опять же по параметрам самооценки, но в этом кластере самооценка в целом в группе значимо выше, чем экспертная оценка, при этом максимум различий между кластерами - по эмотивной составляющей, чуть меньше - по поведенческой, и менее всего - по когнитивной.

Таблица 3

Сравнение 3 и 4 кластеров

				Экспертная			Самооценка		
	С.эксп.	С.само.	Разн.	Когн.	Повед	Эмот.	Когн.	Повед	Эмот.
U критерий Манна-Уитни	7149,5	2534	397,5	8846	8687,5	8373	5779	4177	3233,5
Уровень значимости	7Е-06	7Е-28	5Е-44	3Е-02	2Е-02	5Е-03	1Е-10	5Е-18	2Е-23
	***	***	***	*	*	**	***	***	***

В третьем кластере, где дети имеют более высокую экспертную оценку, наблюдается та же тенденция: их самооценка ниже, чем у детей в четвертом кластере.

Таким образом, дети, имеющие средний уровень интеллекта, также недостаточно рефлексируют свои коммуникативные качества, вследствие чего имеют завышенную самооценку.

И, наконец, дети с низким уровнем коммуникативной успешности в обоих кластерах имеют значимо более высокую самооценку, чем экспертную оценку коммуникативной успешности (см. табл. 4), что также подтверждает наше предположение. Разница между экспертной оценкой коммуникативной успешности и самооценкой достигает в этой группе максимума, то есть самооценка максимально неадекватна.

Коммуникативная успешность обычно имеет довольно высокие корреляции с интеллектом, поэтому можно предположить, что разбивка данной выборки по уровням коммуникативной успешности примерно соответствует уровням интеллекта, и в таком случае мы наблюдаем тенденцию завышения самооценки коммуникативной успешности по сравнению с экспертной оценкой, связанную со снижением уровня интеллекта, что объясняется неспособностью детей, имеющих более низкий интеллект, адекватно рефлексировать свои коммуникативные качества.

Факторный анализ результатов тестирования методом главных компонент подтвердил расхождение между экспертной оценкой и самооценкой (таблица 5).

Таблица 4

Сравнение 5 и 6 кластеров

				Экспертная			Самооценка		
	С.эксп.	С.само.	Разн.	Когн.	Повед	Эмот.	Когн.	Повед	Эмот.
U критерий Манна-Уитни	5665,5	568,5	487,5	5612	5863,5	6079	2405,5	1325,5	1549
Уровень значимости	0,066	0,000	0,000	0,052	0,148	0,309	0,000	0,000	0,000
		***	***	*0*			***	***	***

Таблица 5

Факторный анализ данных по коммуникативной успешности

Component Matrix			Факторные веса	
			1Ф-	2 ф.
Успешность коммуникативной деятельности	Эксперт-ная оценка	Когнитивный	0,811	-0,391
		Поведенческий	0,832	-0,379
		Эмотивный	0,815	-0,348
	Само-оценка	Когнитивный	0,692	0,432
		Поведенческий	0,718	0,373
		Эмотивный	0.591	0,591
% объясняемой дисперсии			**56,0**	**18,2**

Обнаружились два фактора, которые разбились по шкалам экспертной оценки и самооценки коммуникативной успешности, причем в факторе экспертной оценки ведущую роль играет поведенческий аспект, а когнитивный стоит на последнем месте, тогда как в факторе самооценки на первом месте - эмотивный компонент, на втором - когнитивный, а поведенческий - лишь на третьем. Возможно, расклад экспертной оценки объясняется тем, что учителя, выступавшие в качестве экспертов, больше внимания уделяли поведенческому компоненту, оценивая остальные компоненты на его основе. А дети оценивали себя, в первую очередь, по эмоциональной реакции, так как эмоции в этом возрасте легче всего поддаются рефлексии и самооценке, остальные же аспекты так или иначе сопоставляются детьми с собственной эмоциональной реакцией, поэтому фактор самооценки имеет эмотивный компонент как содержательную основу.

Подводя итоги исследования, необходимо подчеркнуть, что младшие школьники, имеющие различные уровни сформированности коммуникативной успешности, отличаются также и качественно. На каждом уровне, в каждом кластере экспертная оценка коммуникативной успешности значимо отличается от самооценки, причем на высоком уровне различие направлено в сторону снижения самооценки, а на среднем и низком уровне коммуникативной успешности преобладает самооценка. В основе экспертной оценки лежит поведенческая составляющая, а в основе детской самооценки - эмотивная составляющая.

Анализ результатов также показывает, что самооценка детей второй и третьей групп (средний и низкий уровни коммуникативной успешности) может быть объяснена недостаточной рефлексией. Возрастные закономерности развития младших школьников предполагают недостаточно сформированную самооценку, ее зависимость от внешних параметров.

Таким образом, полученные данные убедительно свидетельствуют о своеобразии коммуникативной сферы учащихся с нарушениями речи.

Предлагаемая нами методика измерения уровня коммуникативной успешности младших школьников с нарушениями речи дает возможность нового подхода к диагностике коммуникативного развития детей данной категории. Получаемые с ее помощью диагностические показатели позволяют разработать индивидуальные и типовые программы формирования коммуникативной успешности у младших школьников с речевой патологией.

Библиографический список

1. ***ГришановаИ.А.*** Коммуникативная успешность младших школьников (Теоретический и практический аспекты). - Москва-Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2006. -136 с.

2. ***ТрофимоваГ.С.*** Структура педагогической коммуникативной компетентности: методологический аспект. -Ижевск: Купол, 2002.-90 с.

Е.Н. Герасимова,

Л.Н. Мартынова

К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРАЗДНИКА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В ДЕТСКОМ ДОМЕ

Данная статья посвящена рассмотрению вопроса о влиянии музыкального праздника на формирование эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста, проживающих в детском доме. В ходе работы авторы уделяют внимание особенностям проживания и организации учебно-воспитательного процесса в детском доме, значению специфики проведения музыкальных праздников и организации условий, влияющих на формирование эмоциональной отзывчивости.

Формирование эмоциональной отзывчивости у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, возможно с помощью различных средств. Среди них важное и значительное место занимает музыкальный праздник. В условиях детского дома особую социально-педагогическую значимость приобретают педагогические условия подготовки и проведения музыкального праздника, которые бы способствовали формированию эмоциональной отзывчивости у воспитанников детских домов.

Как объект социальных отношений воспитанники детского дома постоянно находятся под воздействием определенной среды воспитания, где оказываются под влиянием сверстников, детей младшего и старшего возраста, педагогического коллектива. Исследователи (Л.И. Божович, И.В. - Дубровина, В.С. Мухина, Е.А. Стребелева и др.) подчеркивают, что у дошкольников, проживающих в детском доме, обнаруживаются специфические особенности развития эмоциональной сферы и эмоциональной отзывчивости. Для их решения требуется особенная организация, подготовка и проведение музыкальных праздников, грамотная поддержка и постоянный контроль этого процесса со стороны всего педагогического коллектива.

В исследованиях И.Н. Андреевой, Л.К. Сидоровой, Г.М. Семья, Г. И. Плясовой и др. представлен опыт работы детских домов. Их анализ пока-

©Е.Н. Герасимова, Л.Н. Мартынова, 2008

зал, что воспитательно-образовательная работа в детском доме по формированию у детей эмоциональной отзывчивости в процессе организации и проведения праздников исследована недостаточно, не выявлены особенности и специфика организации педагогических условий, направленных на формирование эмоциональной отзывчивости.

Т.И. Бурлакова отмечает, что в последние годы в ряде научных исследований были рассмотрены отдельные проблемы воспитания и развития детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: преодоление трудностей социализации, профессионального и личностного самоопределения (Л.В. Байбородова, Л.Г. Жедунова, В.И. Кливер, Л.И. Кочкина, О.Н. Посысоев, М.И. Рыжков и др.); социальной адаптации (В.И. Каверина, Б.А. Кутан, Ю.В. Яблоновская); реабилитации (А.В. Гордеева, В.В. Морозов); коррекции (А. Ярулов); гуманизации процесса воспитания в условиях детских домов (В.В. Беляков, Е.В. Виноградова, И.А. Горчакова, Н.П. Иванова и др.); построения гуманистических воспитательных систем (Т.Т. Бурлакова, А.Н. Овчинникова, Т.А. - Рязанцева, П.Т. Ширяев и др.).

По мнению Т.Т. Бурлаковой, детский дом - государственное образовательное учреждение закрытого типа для детей от младенческого возраста до 18 лет, лишившихся попечения родителей. Основными задачами детского дома являются: создание благоприятных условий, способствующих умственному, эмоциональному и физическому развитию личности каждого воспитанника детского дома; обеспечение охраны прав и их социальной защиты; создание условий для воспитания и развития детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [2, с. 3.].

Е. Гоффан еще в 1962 году описал следующие особенности закрытого учреждения для детей:

- закрытое учреждение устанавливает барьеры, отделяя детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, от внешнего мира;
- все аспекты жизни проходят в строго определенном пространственном поле под руководством постоянного коллектива воспитателей и работников детского дома;
- всякая деятельность детей контролируется воспитателями и сотрудниками;
~ резко ограничены контакты с внешним миром [3, с. 62].

Р.В. Тонкова-Ямпольская отмечает другие особенности:

- стандартное оборудование группы, в которой живут воспитанники;
- однотипность вещей и игрушек, находящихся в распоряжении детей;
- малую возможность уединиться от сверстников и т.д. [9, с. 29].

Далее исследователь подчеркивает, что недостаток впечатлений, отсутствие родительской любви и ласки, ограниченные возможности получения положительных эмоций отражаются на интеллектуальном и эмоциональном развитии дошкольника.

На подобные характеристики микросреды детских домов обращает внимание С.В. Мухина. Она отмечает, что отсутствие свободного помещения, в котором бы ребенок мог отдохнуть от друзей и взрослых, вызывает постоянные психические нагрузки. В своих работах она указывает на особую форму отношений - феномен чувства «мы» в условиях детского дома. Ее исследования показали, что у детей дошкольного возраста, проживающих в детском доме, возникает своеобразная идентификация личного «я» с другими. В условиях жизни без родителей стихийно складывается детдомовское «мы». Это совершенно особое психологическое образование, так как дети из детского дома делят мир на «своих» и «чужих», на «они» и «мы» [4, с. 129-130].

Экспериментальные данные, полученные Е.О. Смирновой, показывают, что общение между воспитанниками в условиях детского дома носит ограниченный характер, замедленно формируются его новые прогрессивные формы. Образы воспринимаемых людей у них отличаются небольшой глубиной, психологическое содержание образа другого человека у детей старшего дошкольного возраста отличается от такового у детей из семьи [8, с. 84-89].

Не вызывает сомнения факт, что дефекты в сфере общения связаны с изменениями в эмоциональной сфере. Неадекватный эмоциональный опыт отражается на общем эмоциональном развитии дошкольников, проживающих в детском доме. Эмоциональные нарушения, отмечает Л.И-. Божович, выступают первыми показателями возникновения асоциальных изменений развития ребенка, поэтому особенности эмоционального развития позволяют осуществлять прогноз будущих трудностей в общении ребенка, проживающего в детском доме, с другими людьми [1, с. 28].

Сравнительный анализ поведения семейных детей и детей, проживающих в детском доме, показывает, что ограниченная возможность общения со сверстниками и взрослыми у детей? проживающих в детском доме, характеризуется слабо развитой потребностью к отзывчивости, сочувствию, сопереживанию и состраданию. Присутствует нежелание согласовывать свои действия с другими детьми и неумением строить отношения с ними. Воспитанники детских домов не умеют налаживать свои действия с незнакомыми людьми, адекватно оценивать свои особенности характера развития, необходимые для дружеского общения. Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, живут в настоящем, не имея прошлого и будущего, он не умеют фантазировать и мечтать (М.И. Лисина).

Прежде чем выявлять педагогические условия формирования эмоциональной отзывчивости у воспитанников детского дома, необходимо дать характеристику дошкольникам, которые принимали участие в нашем исследовании. Основной причиной поступления детей дошкольного возраста в детский дом, но нашим данным, является лишение родителей их прав на воспитание собственных детей (58,5%). На основе изученных медицинских показателей, рекомендаций психологов, личных дел детей, воспитывающихся в детском доме, нами было выявлено, что 59% воспитанников имеют наследственную патологию.

Большинство детей имеют не одно, а несколько хронических заболеваний и стоят у врачей на диспансерном учете. Так, 2,5% детей родились от матерей, которые болели сифилисом или были заражены ВИЧ-инфекцией до рождения ребенка, либо в момент рождения. 2% детей родились у родителей, находящихся в местах лишения свободы. 7% воспитанников имеют родителей-инвалидов, 5%-родителей-наркоманов, 1%-родителей с диагнозом «шизофрения». Почти 80% родителей детей, проживающих в детском доме, - это люди, больные алкоголизмом. Лишь 3% дошкольников, проживающих в детском доме, это относительно здоровые дети, которые имеют незначительные отклонения в здоровье. Многие дети до поступления в детский дом воспитывались в неполных семьях (48,5%), из них матери-одиночки составили 25%. Также есть родители, которых мы отнесли к вынужденно безработным - 1% (имеющим первую или вторую группу инвалидности), Проанализировав причины поступления детей в дошкольный детский дом, мы пришли к выводу, что наследственность играет большую роль в жизни ребенка и влияет на формирование у него эмоциональной отзывчивости.

Дети, воспитывающиеся в детском доме, в большей степени, чем дети, воспитывающиеся в семье, подвержены и соматическим заболеваниям, у них более часты психоэмоциональные срывы. Результаты нашего исследования показали, что более 70% воспитанников обнаруживают дефекты поведения, они отличаются неумением контролировать и планировать свои действия, у них преобладают защитные формы поведения. Дети достаточно тревожны, неуверенны в себе, демонстрируют низкий уровень знаний, бедность словарного запаса, вялость и неразвитость эмоциональной сферы, эмоциональной отзывчивости и различных эмоциональных состояний. Они испытывают острую потребность в общении с другими детьми и особенно в общении со взрослыми, их контакты примитивны, а разговор или совместная деятельность со взрослым вызывает затруднения и замешательство (И .А. Залысина, Е.О. Смирнова, 1985,1989; Р.И. Канунников,2001 и др.).

Реализация педагогических условий, учет особенностей детей - залог гармоничного развития личности воспитанника и ценного социального опыта общения, переносимого затем в среду взрослых. В детском доме могут быть использованы такие формы работы с воспитанниками как индивидуальная и кружковая работа, шефство старших над младшими, специальная система воспитательно-образовательной работы, этические беседы ит. д., которые бы способствовали позитивным взаимоотношениям между детьми, проживающими в закрытом дошкольном учреждении, и взрослыми.

Изучив научную литературу и работы выше названных ученых по исследуемой проблеме, можно дать обобщенное определение «детскому дому». Нам представляется, что детский дом - это уникальное воспитательно-образовательное учреждение, похожее на типовой детский сад (процессами воспитания, образования, развития), но выполняющее множество функций, не характерных для детского сада (процессами коррекции, компенсации, реабилитации, адаптации, социализации и т.д.). Появление этих функций модно объяснить: крутосуточным пребыванием детей, особым контингентом (дети-сироты и дети, ос-

тавшиеся без попечения родителей), «закрытостью» детского дома (отсутствием контактов с родителями, родственниками, соседями т.д.).

Формирование эмоциональной отзывчивости - это способность влиять на собственную жизнедеятельность, проявление положительной установки по отношению к себе, другим, умение стремиться к лучшему, более совершенному; умение испытывать радость и сострадание.

По мнению В.Е. Дружинина (2003), эмоциональная отзывчивость (как личностное качество) - это способность эмоционально сопереживать свое отношение к другим людям, окружающему миру, способность оказать помощь другим людям, сверстникам, незнакомым, ориентироваться на положительные качества в другом человеке, совершать добрые поступки.

Изучение особенностей детей, проживающих в детском доме, позволило выделить педагогические условия формирования эмоциональной отзывчивости. Это личность дошкольника и личность музыкального руководителя как участников праздничного действия, которые развивают воспитанника, открывают для нее возможность накопления эмоционального опыта, творческого сотрудничества со взрослыми и сверстниками; практическая составляющая организации, подготовки и проведения праздников в детском доме.

Понять процесс формирования эмоциональной отзывчивости у детей, проживающих в детском доме, помогают специально созданные педагогические условия:

- создание определенной микросреды в процессе подготовки и проведения музыкального праздника как педагогического пространства, основанного на субъективности участников праздничного действия;
- направленность музыкально-педагогического процесса подготовки и проведения музыкального праздника на личностные качества воспитанника детского дома с учетом медицинских, физиологических, психических и др. показателей;
- развитие и коррекция эмоциональной отзывчивости с учетом индивидуальных особенностей каждого воспитанника детского дома;
- организация взаимодействия, взаимопонимания, сотрудничества, эмоционального комфорта взрослых и детей в процессе организации и проведения музыкального праздника.

Рассмотрим каждое из условий более подробно.

При организации первого условия необходимо учитывать, что музыкальный праздник в детском доме включает в себя коммуникативные, регулятивные, воспитательные, компенсаторные и другие функции. Необходимо создавать особую микросреду, где происходит эмоциональное единство его участников, так как музыкальный праздник всегда одновременно обращен и ко всей массе участвующих в нем воспитанников детского дома и взрослых, и к каждому ребенку в отдельности. Только при создании особой микросреды в процессе подготовки и проведения музыкального праздника рождается чувство сопереживания, сопричастности, отзывчивости, что и определяет специфику праздничного поведения детей.

Реализуя второе условие, мы пришли к мнению, что подготовка и проведение праздников в детском доме - это многосторонний музыкально-педагогический процесс, где создаются благоприятные условия, направленные на формирование эмоциональной отзывчивости у воспитанников детского дома с учетом многих особенностей воспитанников детского дома. Организация второго условия по проведению музыкального праздника в детском доме имеет свою специфику, которая прослеживается во взаимодействии всех специалистов (директора детского дома, его заместителя, музыкального руководителя, психолога, логопеда, воспитателей и др.) и в обязательном планировании всех направлений развивающей и коррекционной работы только после психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк).

Третье условие, направленное на развитие и коррекцию эмоциональной отзывчивости с учетом особенностей каждого воспитанника детского дома, позволило выявить необходимость накопления, выражения и передачи эмоционального опыта, формирования эмоциональной отзывчивости, сопереживания. При разработке педагогической технологии процесса подготовки и организации музыкального праздника недопустимо отказываться от многих проверенных практикой форм и методов. Разумно их скорректировать в соответствии с условиями детского дома, с теми особенностями, которые присущи детям. Музыкальный праздник представляет такую фазу коллективной жизни, в которой личность воспитанника детского дома гораздо интенсивнее, чем в обычной жизни, публично проявляет свое единство с группой и ее ценностями. Среди этих важ-

ных процессов организации и проведения праздников в детском доме главной является работа педагогического коллектива с детьми.

Учет объективных и субъективных факторов психолого-педагогических возможностей детей, проживающих в детском доме, знание специфики жизни в детском доме - основы педагогической технологии, существенные требования при подготовке, организации и проведении музыкального праздника в детском доме.

Характеризуя последнее условие, мы считаем, что именно музыкальный праздник может способствовать формированию у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, эмоциональной отзывчивости. Главная задача музыкального руководителя, работающего в детском доме, - создать отношения доброжелательности, взаимопомощи, взаимоответственности между педагогическим коллективом и детьми, проживающими в детском доме. Педагогика требований заменяется педагогикой отношения личностей. Нам представляется, что только при добрых, уважительных отношениях друг к другу, основанных на общих интересах, общих мероприятиях, развивается сотрудничество между воспитателями и воспитанниками, между старшими и младшими детьми. Обстановка сотрудничества в процессе подготовки, проведения музыкальных праздников в детском доме дает детям и взрослым возможность совместного восхождения к красоте и гармонии, ценностного постижения себя, других, музыкального и другого искусства.

Музыкальный праздник особенно важен тем, что на нем происходит совместная деятельность и свободное общение детей и взрослых. Он снимает конфликтность и рождает чувство общности. В детском доме воспитанники любят музыкальные праздники за необычность личного самовыражения, установку на творчество, карнавальность, праздничность, костюмированно сть, сюрпризность, эмоциональность.

Подготовка и проведение музыкального праздника в детском доме - это практическая педагогическая деятельность, цели которой связаны с задачами формирования эмоциональной отзывчивости. При этом ни одно действие не должно стоять в стороне от поставленных целей, задач, которые определяют содержание, формы и средства. Праздник эффективен и педагогически полезен.

Таким образом, мы можем отметить, что музыкальный праздник в детском доме может стать средством формирования эмоциональной отзывчивости у детей, проживающих в детском доме, когда он педагогически правильно организован и учитывает весь спектр особенностей воспитанников детского дома.

Библиографический список

1. ***Божович Л.Н***. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст]: Л.И. Божович. - Москва.: МГУ, 1968.-284 с.

2. ***Бурлакова Т. Т.*** Гуманистическая воспитательная система детского дома: Реализация философе ко-педа го гических идей Л.Н.Толстого в педагогической практике Яснополянского детского дома [Текст] / Т. Т. Бурлакова. - Тула: Издательство института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области, 2001. - 262 с.

3. ***Goffinan E.*** Asjlums: Essays on the Social situation of mental patients and other inmates. - Chicaqo: Aldine, 1962.

4. ***Мухина В.С.*** Реабилитация социально - допривированных детей в условиях докладов [Текст] / В.С. Мухина. -Ч.3. - Кострома: КГПН, 1986. - С.129-130.

5. ***Мухина В.С.*** К проблеме социального развития ребенка (в дошкольном возрасте) // Психологический журнал, 1980. - С. 43-53.

6. ***ПашнипаА.Х.*** Опыт исследования эмоциональной сферы у сотрудников детских домов [Текст] / А.Х. Пашнина// Психологический журнал, 1995.-Т. 16.-№2.-С. 42-49.

7. ***Смирнова Е. О.*** Осознание своего опыта работы с детьми в семье и в детском доме [Текст] / Е.О. Смирнова, А.Е. Лопутина//Вопросыпсихологии, 1991.-Хеб.-С. 84—89.

8. ***Тонкова-ЯмполъскаяР.В.*** Социальная адаптация детей в дошкольном учреждении [Текст] / Под ред. То нковой-Ям польской Р.В., Шмидт-Кольмер Е.И. и др. - М.: Медицина, 1980.-232 с.

9. ***ШахманоеаА.Ш.*** Воспитание детей-сирот дошкольного возраста [Текст]: Учеб. пособие для студ, высш. пед. учеб. заведений/ Под ред. С.А. - Козловой. - М.: Издательский центр «Академия», 2005.-192 с.

^ Е.В. Кравченко,
А.Б.Зайченко

ДЕТСКИЕ ОРГАНИЗАЦИИ И ОБЪЕДИНЕНИЯ УКРАИНЫ: ПОПЫТКА КОЛИЧЕСТВЕННОГО И КАЧЕСТВЕННОГО АНАЛИЗА

В настоящей статье излагаются результаты исследования, проведенного Лабораторией детских объединений Института проблем воспитания АПН Украины, с целью определения характеристики состояния детского движения в стране вначале XXI века.

Отсутствие предварительно полной информации об основных характеристиках генеральной совокупности, определило выбор многоступенчатого способа выборки. На первом этапе единицами отбора служили областные институты последипломного педагогического образования, поскольку именно эти учреждения (как было выяснено на этапе подготовки эмпирического исследования) имеют наиболее адекватную информацию о детских объединениях.

Учитывая представленную указанными учреждениями информацию, на втором этапе происходил отбор районов, городов и сел, где функционировали детские организации (зарегистрированные и нет). На заключительном этапе всем детским организациям предлагался анкетный опрос. Таким образом, для формирования выборочной совокупности был применен гнездовой отбор - в неоднородных объектах репрезентации (городах, селах, районах) изучались все единицы исследования. Избранный путь формирования выборочной совокупности разрешает максимально широко представить объект исследования.

Численный состав детских объединений

Формальная характеристика детского объединения - общее количество его членов - с одной стороны, позволяет проследить, какой величины организации являются самыми распространенными в Украине, а со второй - установить долю детей, вовлеченных в детское движение.

В Европе, имеющей продолжительный опыт развития гражданского общества (а детское объединение по своим сущностным характеристикам - это атрибутивный признак именно гражданского общества), от 5 до 7 процентов детей включены в детские объединения. Это один из ориентиров для Украины. Другой - собственная социалистическая история, в которой 100 процентов детей были членами детской организации. Естественно, речь идет о разных общественных ориентациях - либерализм и тоталитаризм.

Единая огосударствленная организация советских времен существенно формализовала работу с детьми, в связи с чем ее участники все больше тяготели к неформальному общению и деятельности. Однако неформальные детские инициативы не решают вопрос взаимодействия с государством и не снимают других проблем. Современное детское движение снова стоит перед необходимостью обретения организованных официальных форм. При этом, речь идет о сформированных добровольно детских объединениях, для которых присущи горизонтальные, не санкционированные государством связи. Количество подобных объединений, как и численность их состава регулируется потребностью самих детей и потребностью общества.

При отсутствии официальных статистических показателей, общая картина численности детей в детских объединениях, может быть установлена только на основании сведении представленных непосредственно детскими организациями и объединениями. Полученные в опросе данные свидетельствуют, что наиболее распространены в Украине детские объединения количеством от 100 до 200 человек (18,6%). Правда, любая по численности организация может быть подструктурой общеукраинского объединения, на что в опросе указали не все организации.

©Е.В. Кравченко, А.Б. Зайченко, 2008

Таблица 1

Сколько детей являютея членами Вашего детского объединения?

Количественный состав объединений	Доля организаций с данным составом (в %)
До 30 человек	12,78
31-50	11,11
51-100	12,78
101-200	18,61
201-300	6,39
301-400	5,56
401-1000	16,67
1001-10000	13,33
Больше 10000	1,11

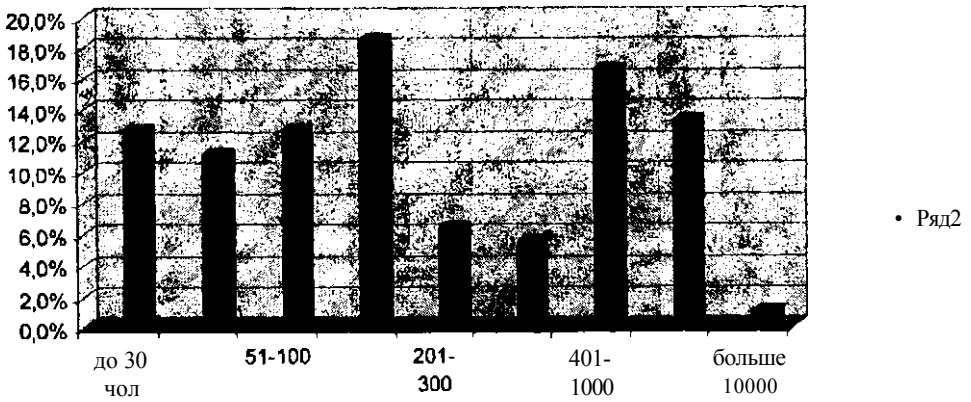


Рис. 1. Соотношение детских объединений по численному составу

Статус

Среди всех детских объединений, которые приняли участие в опросе, максимальную часть составляют местные детские организации (76,8%). Районные и областные формирования составили соответственно 11,3% и 5,6%. Подразделения Всеукраинских организаций представлены 6,3% от участников опроса. Несмотря на то, что среди лидеров детского движения, педагогической общественности, родителей ведутся споры о том, должных ли быть детские объединения в школах, исследование показало, что около половины (42,2%) детских организаций, базируются и функционируют именно в школах. Эти школьные объединения не всегда являются проявлением инициативы детей, часто возникают по директив-

ному распоряжению администрации школы. Несколько больше половины (57,8%) детских объединений разворачивают свою деятельность вне границ школы.

Функционирование детского объединения в школе, с одной стороны, может оказывать содействие реализации школой своей воспитательной функции, а с другой - может приводить к вмешательству разных политических сил (и, соответственно, идеологий) в школьную среду.

Рис. 2. Соотношение детских объединений разных статусов

Демографические признаки

Если говорить о всех объединениях в целом, то преобладание мальчиков или девочек в детском движении не зафиксировано: ни одну из детских организаций сегодня нельзя назвать мальчиковой или девичьей. Мотивация включения детей в объединения не связана с половыми особенностями. Движущей силой вступления детей в детские общественные объединения являются возраст, социальные, эмоциональные и другие факторы.

Динамика возникновения

Что представляет собой новое поколение независимой Украины? К сожалению, оно расколото на большое количество общественных молодежных и детских организаций, которые не являются ни влиятельными, ни популярными, ни действенными.

Попробуем проанализировать интенсивность зарождения на протяжении прошлого десятилетия детских объединений на территории всех регионов Украины.

Обществоведы утверждают, что 90-е годы были годами эклектики, коктейлем разнообразных тенденций и позиций. В связи с этим и процессы в детском движении были довольно мозаичными, Период 1990-1995 годов был довольно вялым в зарождении детских объединений. Это были годы растерянности, деидеологизации, сомнений и ожиданий активного интереса со стороны государства к проблемам ребенка, молодежи. На этом фоне одиночные энтузиасты детского движения на уровне школ и районов начали своими силами возрождать детские объединения. Треть детских организаций, которые существуют до сих пор, были созданы именно в период с 1990 по 1995 год.

Начиная с 1996-1997 гг. процент вновь образованных детских объединений увеличивается до 18,5. На протяжении следующих двух лет детское движение вступаете силу - возникает еще почти 20% детских формирований. 2000-2001 годы наиболее продуктивны - почти 25% детских объединений зарегистрировали свои организации именно в этот период.

Причины некоторого оживления детского движения следует искать как в некоторой стабилизации общественной жизни, так и в образовательной сфере. На протяжении 1998-2001 лет интенсивность появления школьных клубов и объединений составляла 28,5%.

Из всей массы детских объединений следует выделить Пласт и Пионерскую организацию. Даты их рождения относятся к 1911 и 1922 годам. Последние десять лет стали периодом возрождения и нешторой модернизации содержания и

методов работы «ветеранов» детского движения. Побуждало к этому сознательное желание лидеров двух довольно разных и в чем-то похожихтечений увеличить как численность, так и региональное влияние своих организаций. Дополнительного исследования требуют идеологические основы деятельности этих организаций и проблема уменьшения социального давления на них в условиях наличия некоторых сущностных признаков морального и культурного упадка в Украине.

Пестрота, мозаичность и хаотичность детского движения постсоветского периода вызывает определенную обеспокоенность. До сих пор не стали явными объединительные тенденции в движении. Появилась насущная необходимость преемственности в детском и молодежном движении. Детские объединения в своем большинстве продолжают существовать не учитывая существенных изменений в обществе и в ребенке, в отличие от неформальных объединений, которые живут в ритме времени, в ритме изменений, и настоящего, «живого», практического интереса к жизни. Хотя, конечно, неформалы не всегда положительно социально направлены.

Известный постулат утверждает, что историю современники не пишут, они ее создают. Поэтому целесообразно говорить не об истории детского движения в независимой Украине, а об анализе ситуации в детских объединениях за определенный промежуток времени.

Идеология

Идеологией является система взглядов, идей, характерных для любой социальной группы или отдельного индивида. Система взглядов отображается в целях, содержании и принципах деятельности сообщества, группы, индивида. Исходя из такого понимания идеологии, укажем, что подавляющее большинство детских объединений строит свою деятельность на началах, которые лишь претендуют на систему взглядов.

Данные опроса свидетельствуют, что лидеры детских объединений не всегда могут охарактеризовать идеологические основания, на которых выстраивается их деятельность. Чаще всего (66,7% опрошенных) они указывают, что идеология детского объединения - это единство слова и дела, дружба и общительность, уважение и милосердие, любовь к Отчизне и т.п. Некоторые из опрошенных (23,8%) не могут разграничить понятия «идеология» и «направления деятельности». Часть респондентов (9,4%) не ответила на вопрос о том, что является идеологическими основами деятельности их детских объединений.

Четкие идеологические позиции характерны для организаций пионерского типа и скаутов (а именно, пластунов).

Так, Национальная скаутская организация Украины - ПЛАСТ отмечает, что ее идеология создавалась на началах идеологии скаутинга и имеет в основе: верность Богу, соблюдение норм христианской морали; верность своему государству, местной общине, мировому сообществу; общественная полезность, самосовершенствование, жизнь в соответствии с пластовым законом. Эти основы пластовой идеологии составляют мировоззренческую целостность.

Принципы

Большинство (78,8%) детских организаций строят свою деятельность на принципах гуманизма и демократизма, общественной направленности, связи с жизнью, опоры в воспитании на позитив. На принцип добровольности указывают 35% респондентов, на учет в воспитательной деятельности возрастных и индивидуальных особенностей детей, их нужд и интересов - 40%. В уставах, где, как правило, представлены принципы деятельности детских объединений, нередко указывается на их независимость от политики и религии. Хотя известны примеры сотрудничества отдельных детских организаций и политических партий.

Анализ уставов детских общественных организаций дает основания предположить, что принципы, в них очерченные, нередко выделяются формально. Немало уставов являются похожими, написанными будто под кальку. Возможно, такой формализм обусловлен необходимостью зарегистрировать детское объединение, а не найти реальные основы, принципы оптимального функционирования конкретного детского объединения.

Вместе с тем, анализируя ответы респондентов о сущности принципов деятельности их детских организаций, мы наблюдаем превалирование тех принципов, которые отвечают демократическим основам общества. Почти все опрошенные (92,3%) заявляют о наличии в уставах своих организаций демократических принципов внутрисоюзной жизни - выборность всех органов (руководящих и исполнительных); отчетность перед вышестоящими органами; обязательность выполнения решений вышестоящих органов низшими

органами; равноправие членов; коллегиальность в принятии решений; персональная ответственность в работе исполнительных органов; самоуправление и т. **П.** f

Цели

Цель, которую преследуют дети, идя в детское объединение, связана с перспективой интересно провести свободное время, желанием найти товарищей в организации (60%), стремлением к общим делам с ровесниками (54%), возможностью самоопределиться в выборе будущей профессии (37%), желанием найти защиту от разных социальных неурядиц (15%). Нередко, дети видят в детских объединениях перспективу интересной жизни в среде ровесников и удовлетворение нужд личностного роста.

Анализ целей деятельности детских объединений позволяет условно выделить три их группы: цели, направленные на развитие личности вообще без акцента на той или другой его стороне; цели, в которых акцентируется определенная сторона развития личности; цели, направленные на развитие познавательной сферы.

Среди ***целей, направленных на развитие личности,*** наиболее значимы: воспитание всесторонне развитой личности (44,0% респондентов); содействие саморазвитию личности (24,5%); содействие социальному становлению (15,1 %); формирование активной жизненной позиции (81 %).

Воспитание всесторонне развитой личности является важной целью деятельности для лидеров разных организаций: в Союзе пионерских организаций Украины таких - 42,9%, в Пласте - 100, в «Веселке»—33,4%, в организациях экологического типа - 50. Кроме указанных выше, такую же цель провозглашают довольно много мощных организаций и немало мелких общественных детских организаций и объединений, которые еще только переживают свое становление. Это может быть обусловлено как реальными практическими задачами организаций, так и желанием их лидеров «на всякий случай», как можно более широко очертить цель в уставе, чтобы в будущем иметь возможности расширить спектр деятельности.

Значительное количество детских объединений ставит перед собой задачу оказывать содействие саморазвитию личности: экологические организации (50,0%), «Веселка» (33,3%), СПОУ (23,8%), школьные клубы и объединения (26,9%).

Среди целей деятельности лидеры детского движения не выделяют в качестве специальной цель создать в детском объединении атмосферу психологического комфорта. Лишь школьные клубы и объединения (3,85% опрошенных) видят это как цель.

Ставят ли целью детские объединения воспитывать лидеров? Подавляющее большинство (87,5%) не называют ее среди наиболее значимых. Так, например, среди малочисленных школьных клубов и объединений на нее указывают 3,8% респондентов. Традицию воспитания лидерских качеств продолжают пионерские (4,8%) и пластунские (15,2%) организации.

Остановимся на целях, которые ставят перед собой наиболее мощные детские организации.

Союз пионерских организаций Украины: развитие индивидуальных способностей личности - 92,3%; воспитание всесторонне развитой личности - 42,9%; защита прав и интересов ребенка - 48,5%; содействие саморазвитию личности и содействие социальному становлению -23,8%. Хотя пионерские организации имеют разные названия («Страна радужная», «Ветви калиновые» и др.), как правило, все они ставят перед собой подобные цели и работают по общей программе «Я - семья-Родина».

Для скаутских организаций, в том числе и Национальной скаутской организации Украины - ПЛАСТ, важнейшим направлением деятельности являются воспитание всесторонне развитой личности (100%).

Для целей деятельности школьных клубов и объединений характерна ориентация на социальное развитие личности. И хотя формулировка целей не звучит одинаково, тем не менее, они подобны по сути, или же одна цель является частью другой, более широкой: воспитание всесторонне развитой личности - 23,8%; содействие саморазвития личности - 26,9%; содействие социализации личности - 19,2%; формирование активной жизненной позиции - 19,2%; другие цели -19,2%.

Детские организации, которые работают в определенном направлении (экологическом, спортивном и т.п.), направляют свою деятельность на саморазвитие личности: 50% экологических организаций и 100% физкультурно-спортивных считают для себя это направление одним из важнейших.

Среди ***целей, ориентированных на отдельное направление воспитания*** чаще всего называют-

ся те, которые связаны с формированием гражданской позиции личности: воспитание патриотизма, национального сознания (25% опрошен^ ных); воспитание интереса к национальным традициям (20%); содействие защите прав и интересов ребенка (25%). Для многих мощных детских организаций воспитание патриотизма и национального сознания является основной целью деятельности: ПЛАСТ-60%, скауты -100, «Казачата» - 60, Сокол - 75, «Барвинчага» - 50, «Радуга» -66,7%, СПОУ—48,5%.

Таблица 2

Цели, которые ставят перед собой детские организации

(в % к числу опрошенных)

Цели деятельности	СПОУ	ПЛАСТ	Школьные клубы
Привлечение детей к полезным делам	36,4	-	22,6
Воспитание интереса к национальным традициям	18,2	20	29
Воспитание патриотизма, национального сознания	18,2	80	25,8
Моральное воспитание	6,1	20	9,7
Привлечение к культурным традициям украинского народа	3	-	9,7
Выступать против политизации детского движения	6,1	-	-
Защита прав и интересов ребенка	48,5	-	19,3
Гуманистическое воспитание молодежи	21,2	-	3,2
Воспитание молодежи на началах христианской этики и морали	16,7	20	т
Воспитание здорового образа жизни	-	20	6,4
Гражданское воспитание	-	-	16,1
Экологическое воспитание	18,2	-	3,2

Методы

Методы деятельности в детских объединениях ориентированы как на индивидуальную, так и групповую деятельность. Среди наиболее популярных респонденты называют конкурсы, фестивали, костры (ватры), коллективные творческие дела, походы, лагеря, игры, соревнования.

По критерию использования методов детские общественные организации условно можно разделить на две группы. В первой используют целостную и гибкую систему методов, соответствующую целям организации (чаще всего это зрелые детские общественные организации). Ко второй относятся те, которые выстраивают свою деятельность не как систему, а как разрозненные, отдельные мероприятия и соответственно им спонтанно подбирают методы (детские общественные объединения, которые только переживают свое становление).

Наблюдается тенденция отказа от переизбытка дидактических, формальных методов деятельности и движение в направлении методов, которые обеспечивают ребенку большую свободу выбора в разных ситуациях, открывают для нее новые возможности самоутверждения и открытого общения с ровесниками, спонтанного проявления своих эмоций, переживаний романтических приключений и т.п. Не поэтому ли все больше организаций вводят лагерные сборы, тренинговые игры, соревнования.

Атрибуты

Значимым элементом жизни детских объединений являются атрибуты - флаги, галстуки (платки), форменная одежда, нашивки, эмблемы, гимн и т.п. Детские организации и объединения вкладывают в атрибуты сущностные, значащие идеи

построения своей деятельности. Этим они заявляют о своей социальной субъектности, помогая тем самым каждому члену своей организации позиционировать себя как в структуре самой,, организации, так и посредством нее в структуре общества.

Анализ данных опроса указывает на то, что наличие атрибутов зависит от даты учреждения детских объединений. Если в первые годы независимости в каждом объединении обязательными были герб, флаг, гимн, который указывал на преемственность традиций пионерской организации, то через 10 лет в большинстве детских объединений появляются девизы, нашивки, галстуки, формы заимствованные, большей частью, из традиций скаутского движения. Возможно, наиболее полно представлена атрибутика скаутов в Пластовой воспитательной системе (НСОУ — ПЛАСТ). Она отображает сущностные этапы, моменты становления ребенка в воспитательной системе скаутинга; представляется образной, яркой, приемлемой для современного ребенка; помогает ему выделиться, найти свое особое место среди ровесников в организации.

По результатам опроса чаще всего детские организации имеют свой герб и эмблему (91 %). Среди опрошенных 63% считают гимн и песню наиболее существенным атрибутом деятельности организации. Наличие девиза и флага является знаковым символом деятельности 40% объединений. 30% считают целесообразным иметь галстуки (платки) и значки.

В общем, можно сказать, что большинство детских объединений лишь создают свои традиции, разрабатывают атрибуты. Отсутствие единой формы и атрибутов у отдельных детских объединений может свидетельствовать как об их финансовых проблемах, так и о непонимании лидерами значимости атрибутики для подростков.

Традиции, праздники

Традиции и праздники являются теми формами работы, которые передают и сохраняют в детском объединении определенные нормы поведения, установки, ценности. 76% респондентов выделили, в качестве наиболее значимых для детей, традиционные праздники организации. Чаще всего это - посвящение в члены организации, отрядные костры, празднование исторических событий и т.п.

Чаще всего опрашиваемые выделяли те формы работы, которые касаются лишь двух групп праздников: школьных (31%) и государственных (13% респондентов). Другие группы праздников, такие как народные и религиозные, остаются без внимания. Народные и религиозные праздники в детских организациях происходят нечасто (6%), хотя есть немало детских объединений, которые ориентированы на изучение истории и культуры родного края (например, «Барвинчата» и «Козачата»).

В разных организациях доминирующими стали соответствующие их целям и традициям праздники. Скауты, согласно традициям мирового Скаутинга, ориентированы на праздники собственной организации, которые имеют ярко выраженную специфику. Организации пионерского типа (СПОУ, «Барвинчата», «Радуга») отдают предпочтение пионерским праздникам, которые выкристаллизовались в ходе пионерского периода развития детского движения и ныне приобретают осовремененные формы. Есть детские объединения, в которых не предоставляется явное преимущество определенному виду праздников. Так, например, детское объединение «Сокол» уделяет внимание как школьным праздникам, так и праздникам собственной организации.

Ориентация детских объединений на определенные традиции и праздники зависит от региона, в котором они функционируют. В Крыму праздники организации занимают больше 70% всех других мероприятий. Детские объединения Винничины опираются в своей деятельности, большей частью, на школьные традиции и праздники (59%). На Львовщине детские объединения придают наибольшее значение народным и религиозным традициям и праздникам (66%).

В общем, можно сказать, что в детских объединениях Украины используются разнообразные виды праздников (государственные, школьные, народные и религиозные). Заметной становится тенденция к созданию и проведению праздников, присущих собственно детской организации.

Печатные органы

Известно, что одним из основных средств пропаганды деятельности детских объединений являются печатные органы: газеты, журналы, информационные листки и др. Ныне в Украине функционирует около пяти тысяч детских объединений. Большая их часть не имеет собственного печатного органа. Указывают на наличие печатных изданий в своих организациях 21% опрошен-

ных. Среди изданий - газеты, журналы, вестники, информационные листки и т.п. Можно предположить, что тираж печатной продукции незначительный.

Основной причиной отсутствия печатных органов в большей части детских объединений являются финансовые проблемы. В детских объединениях, имеющих печатные издания, - газеты, журналы, информационные листки распространяются чаще всего только в пределах самого объединения, среди членов детской организации. Таким образом, их нельзя относить к средствам массовой информации. Это, скорее, средства коммуникации внутри самих детских объединений.

У многочисленных детских объединений - НСОУ-ПЛАСТ, СПОК, Сокол, Экологическая стража - периодичность изданий регулярная, ежемесячная. В малочисленных (200-300 человек) - печатные издания выходят нерегулярно.

Детские объединения стараются заявить о собственной гражданской позиции через публикации в общественно-политической печати (районные, городские, областные газеты). В этих публикациях освещаются социально-значимые аспекты детских объединений. Некоторые детские объединения находят другой выход, издавая самостоятельно открытки и газеты. Для этого они используют современную компьютерную технику.

В целом, печатные органы детских объединений в большей части являются каналами внутриорганизационной коммуникации.

Сотрудничество с другими организациями

Детские объединения стремятся сотрудничать, прежде всего, с местными детскими объединениями (школьными организациями, клубами старшеклассников и т.п.). На это указали 28,7% респондентов.

Следующим среди предложенного перечня структур, с которыми детские объединения хотели бы сотрудничать, респонденты избрали Министерство по делам детей, семьи и молодежи (14% респондентов). Высоким доверием у детских объединений пользуется СПОУ, к взаимодействию с которой стремятся 16,8% детских объединений. Привлекательными для сотрудничества были названы «Барвинчата» (7,2%), экологические организации (6,4%), ПЛАСТ (5%), а также Управление Министерства образования и науки Украины (7,5%).

Сотрудничество с международными организациями

Сотрудничество детских объединений Украины с международными организациями характеризуется определенной изолированностью детского движения в Украине от международного детского сообщества.

Контакты со скаутами, пластунами и пионерами за пределами Украины имеют эпизодичный характер. Становление детского движения в стране, безусловно, нуждается в ознакомлении, изучении и творческом использовании опыта детских и молодежных объединений стран, которые имеют продолжительные демократические традиции. Проведение общих проектов, лагерей, конкурсов и т.п. может стать шагом к интересному сотрудничеству. Что мешает этому, что является барьером: язык, чувство собственной неполноценности, закрытость, отсутствие финансирования общих проектов и акций? Ответ на эти вопросы нуждается в дальнейшем исследовании. Следует принять во внимание и заинтересованность или же ее отсутствие со стороны международного детского движения. Рамки опроса не дают возможности ни утверждать, ни возражать о ее наличии. Возможна лишь констатация почти абсолютного отсутствия взаимодействия украинских детских объединений с зарубежными.

Финансирование

Данные опроса показывают, что в сегодняшней Украине частные лица опекают финансированием детское движение больше, чем государственные учреждения.

Исследование выявило, что и большие (от I ООО членов) детские организации, и объединения до 30-50 человек, в подавляющем большинстве, не привлекают к финансированию собственных организаций членские взносы.

Такая же тенденция прослеживается и относительно привлечения средств учредителей организаций: многочисленные и небольшие детские объединения практически не пользуются финансами учредителей. Тем не менее, общее количество членов как характеристика детского объединения, очевидно, влияет определенным образом на привлечение представителей коммерческих структур и частных лиц. Существует связь между величиной детского объединения и поступлением средств из названных источников (чем больше членов объединяет детская организация, тем больше средств она получает).

Таблица 3

Привлекала ли Ваша организация для своей деятельности средства

	Да	Нет
Учредителей	21,96	78,04
Членские взносы	9,46	90,54
Средства от частных лиц	23,65	73,35
Пожертвование и гранты международных организаций и фондов	2,03	97,97
Дотации органов местного самоуправления	16,89	83,11

Таблица 4

Привлекаете ли Вы к финансированию детского объединения членские взносы?

Общее количество членов объединения	Да	Нет
До 30	20,6	79,4
31-50	14,7	85,3
51-100	7,14	92,9
101-200	5,26	94,8
201-300	4,76	95,24
301-400	0	100
401-1000	5,9	94,1
1000-10000	12,2	87,8

Вероятно, что в массовом сознании значимость того или другого детского объединения ассоциируется с его численностью. Проведенное исследование не позволяет определить насколько финансовые поступления от частных лиц и коммерческих структур связанны с качественными характеристиками детского объединения (его целью, целями, принципами, методами работы и т.п.). Стереотипное восприятие детского объединения по принципу «Многочисленное - более значимо и поэтому заслуживает финансирования», к сожалению, лишает возможности получения средств небольшими организациями.

Дотации органов местного самоуправления тесно коррелирует с количеством членов детского объединения.

Непростая проблема взаимодействия детских общественных организаций и государственных структур имеет одной из сторон финансирование. При его недостаточности (а то и отсутствии), детские объединения порой обращаются за материальной поддержкой к партийным структурам, различным политическим силам. Следствием такой поддержки нередко становится идеоло-

гическая зависимость. Государство может продолжать декларировать неправомерность использования любого из детских объединений в целях далеких от интересов детей, однако без реалйюй государственной поддержки такая позиция остается декларативной.

Функционирование серьезных фондов в Украине, к сожалению, мало связано с деятельностью детских объединений. Почти все детские организации (98% участников опроса) не привлекают в своей деятельности средства от международных фондов. При этом обращались к Международному фонду «Возрождения» только 6,7% от всех детских организаций. Получили помощь - 2,9%. Подобная статистика прослеживается и относительно фондов «Украина - детям», «К^нтерпарт», ЮНИСЕФ.

Таблица 5

Финансирование детских организаций государственными структурами

Количество членов объединения	До 30	31-50	" 51-100	101-200	201-300	301-400	400-1000	1000-10000
Привлечение государственных дотаций	17,7	11,2	16,7	10,5	19,1	12,5	5,9	43,9

Таблица 6

Привлечении средств фондов

Название фонда	Обращались с помощью	Получили помощь
ЮНИСЕФ	3,4	2,9
j Каунтерпарт	5,1	2,3
Украина - детям	2,3	2,3

Как видим, опыт обращения детских объединений к разным благотворительным фондам очень незначителен. Вероятно, дает о себе знать слабость коммуникативных и организационных каналов молодого гражданского общества. Фактически, и названные фонды, и детские объединения являются институтами гражданского общества, но социальное взаимодействие этих подструктур, весьма слабое.

В будущем детские объединения, которые приняли участие в опросе, ориентируются на такие источники финансирования:

- бесплатная работа членов детского объединения 50%;
- спонсорство 46,6%;
- доходы от собственной деятельности 39,7%;
- государственное целевое финансирование 32,9%;
- членские взносы 16,1%

(Респонденты имели возможность избрать два варианта ответа, поэтому сумма вариантов превышает 100%).

Подчинение

Больше 20% опрашиваемых не смогли ответить на вопрос о подчиненности их организации. Часть респондентов (13%) указали на подчине-

ние: органам управления образованием, отделам по делам детей, семьи и молодежи, СПОУ, советам детских объединений, администрации школ. 16% опрошенных не признали себя подчиненными никакой структуре. Ответ, не предусмотренный анкетой, дали 18,4%, остальные - оставили вопрос без ответа.

Похоже, что в детском движении Украины слабы объединительные, центростремительные тенденции. Учитывая то, что в Украине только зарождается гражданское общество, а детские объединения являются его важными субъектами, интересным кажется сравнение консолидирующих процессов с подобными в работе детских и молодежных организаций Германии. Основой их деятельности есть принцип: «объединенная молодежь - это сила». Существует четкая разделенность на сферу партийно-политических и сферу непартийных организаций на местном, федеральном и национальном уровнях. В молодежную политику молодежь Германии входит с 14 лет, сначала путем целевых ученических групп, а со временем и студенческого самоуправления. Студенты сами избирают ректора, руководителей, а ученики школ занимаются вопросами корректировки учебных планов.

Можно предположить, что и в Украине со временем деятельность детей и молодежи будет более консолидированной, и их организации будут играть более значимую роль в демократических преобразованиях общестъа. Вместе с тем «разбросанность» по разным учреждениям подчинения ныне дает большую степень свободы по сравнению с централизованным подчинением единому (как это уже было в нашей истории) органу. На данном этапе развития гражданского общества это, возможно, является защитой от давления бюрократических аппаратов государства, политических партий, религиозных конфессий и препятствием в бюрократизации детского движения.

Проблемы

Среди массы опрошенных, почти 83% сумели определиться с проблемами, которые беспокоят детские объединения. 17% оставили вопрос без ответа.

80% респондентов (разные по численности, месту нахождения, статусу и принципам деятельности детские объединения) в качестве острейших и болезненных назвали финансовые проблемы. В тот же время, лишь около 3% встревожены отсутствием заботы о детских организациях со стороны государства. На втором месте по значимости для деятельности детских объединений (24,9%) указана проблема материально-технической базы: отсутствие помещений, транспорта и другого имущества.

Обеспокоенность методическими проблемам и высказали 10,8% опрошенных. Проблемы отсутствия квалифицированных кадров (5,2% организаций) и проблемы мотивации и стимулирования членов детских (5,9%) заняли в рейтинге проблем предпоследние места. Это может быть свидетельством как низкого профессионального уровня опрашиваемых, так и отсутствием видения ими поля деятельности детских объединений в развитии гражданского общества.

8,2% указывают на отсутствие информации об опыте деятельности других детских объединений. Выделяют как проблему необходимость возрождения детской печати, радио и телепрограмм, в которых освещалась бы деятельность детских объединений. 6,5% детских объединений встревожены отсутствием формы одежды, эмблем, нашивок, флагов, барабанов и т.п.

3,3% как проблему считают отсутствие штатных сотрудников, работа которых должны быть оплачиваемой. Указание на эту проблему характерна для тех респондентов, которые видят деятельность детских общественных организаций не как, собственно, самодеятельных, а как таких, что близки к клубным формам работы; базируются в школах, Дворцах детей и юношества и т.п.

Незначительная часть респондентов (1%) усматривают проблему в несовершенной нормативно-правовой базе, которая регулирует деятельность детских общественных объединений.

Перечень и иерархия проблем иллюстрируют зависимость детского движения от общественно-экономических проблем страны, традиций его развития в советский период, особенностей становления гражданского общества в Украине.

Требуемая помощь

Из всего массива опрошенных, 70% указали на виды помощи, в которой они нуждаются. Из них 73,8% респондентов указали на недостаток методической помощи. Прежде всего, отмечается стремление получить инновационные технологии. Большую надежду в получении методической помощи 30,7% опрашиваемых возлагают на обмен и распространение передового опыта. 13,3% эффективной помощью считают проведе-

ние семинаров и тренингов для лидеров детского движения. 3% указывают на отсутствие качественных агитационных и рекламных материалов. Отсутствием детских патриотических песен обеспокоены 1,1 %, и столько же детских периодических изданий.

Можно по-разному интерпретировать эти показатели, но, очевидно, не существует единой причины ориентации большого количества респондентов на методическую помощь. Возможно, это следствие остатков стереотипов тоталитарной системы: вера в мудрость руководства, которая трансформировалась в массовую психологию социального инфантилизма; остатки советского воспитания, которое культивировало социальный конформизм и единодушие мысли; страх проявить индивидуальную гражданскую позицию.

Предоставление методической помощи, обмен опытом, проведение семинаров, изготовление «агиток», написание песен и издание детской периодики смогут как-то активизировать детское движение, тем не менее, задача детских общественных организаций состоит в установлении и поддержании полноценного диалога с властью. В нем общественность в общем, и детские общественные организации в частности, смогут осознать себя полноценными субъектами социально-политической жизни страны.

Е.А. Крохина

КЛАССИФИКАЦИЯ ТИПОВ ПОДРОСТКОВ - УЧАСТНИКОВ ОБЩЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В современных социально-экономических и политических условиях существует наличие противоречия между активным стремлением молодых людей к расширению социальных связей, самореализации, признанию их роли и значения в обществе и отсутствием условий и возможностей для утверждения новой социальной позиции, что нередко приводит к созданию антисоциальных молодежных объединений и группировок. В связи с этим возрастает роль общественного движения, которое обладает большим социальным и воспитательным потенциалом. Наша страна располагает богатым опытом развития детского движения, в рамках которого осуществлялась реализация детских и юношеских социально значимых инициатив, способствовавших становлению и развитию подрастающего поколения. Однако в настоящее время в России сектор НКО и НПО развит недостаточно.

Исследование особенностей социализации подростков, принимающих активное участие в общественной деятельности, позволило выявить принципы и установки, формирующиеся у индивидов, составляющих «потенциал» развития гражданского общества, а также оценить значимость общественной деятельности в процессе формирования личности.

В 2006-2007 гг. нами проведено социологическое исследование с целью изучения общественной деятельности как фактора социализации личности подростка и выявления характеристик, свойственных молодым людям, участвующим в деятельности общественных объединений. Исследование проходило в два этапа: 1 - предварительный сбор информации (пилотаж) осуществлялся в течение 2004-2006 гг. (выборочная совокупность составила 200 человек); 2 - письменный опрос подростков в 2006-2007 гг. (выборочная совокупность составила 311 человек). В ходе исследования проведена серия глубинных интервью с участием 20 лидеров общественных объединений г. Иваново, а также применен метод включенного наблюдения посредством участия автора в деятельности 4 городских общественных объединений, реализации ряда социально значимых детских и молодежных проектов.

На основе изучения эмпирических данных были выявлены три основные группы подрост-

©Е.А. Крохина, 2008

ков, участвующих в общественной деятельности, условно названных «искателями», «карьеристами», «добровольцами». В основу разработанной классификации были положены показатели^оциализации личности, среди которых ведущими являются потребности, мотивы, интересы, ценности, цели, установки.

Группу «искателей» составили подростки, участвующие в социально полезной деятельности менее 3 лет, играющие в общественном объединении роль «исполнителя» или «ученика», ведущим мотивом социальной активности которых является стремление к самопознанию и самоидентификации. Результаты исследования показали, что в общественных объединениях г. Иваново около 75% активистов являются представителями данной группы. Реализация социальных инициатив молодыми людьми, входящими в данную группу, воспринимается как возможность выявления наиболее интересных сфер деятельности, так и способ самоопределения путем приобретения новых знаний, интересных и полезных знакомств, развития индивидуальных способностей. Общественную работу они считают средством для достижения более или менее определенных целей, но не рассматривают как серьезную деятельность.

Среди представителей данной группы встречаются молодые люди, обладающие сильным лидерским потенциалом. Они, как правило, имеют жизненные цели, не связанные с участием в общественной деятельности. При первом же «удобном» случае (окончании учебного заведения, переходе в статус выпускников общественной организации) такие юноши и девушки фактически перестают быть «социально активными». Многие из них впоследствии откликаются на приглашения для участия в неформальных встречах с представителями организации (день рождения объединения, встречи выпускников, День учителя в др.), но лишь единицы продолжают ре ал из овывать собственные социальные инициативы. В связи с этим общественным лидерам важно организовывать работу объединений таким образом, чтобы в ней предусматривалась возможность разного уровня участия взрослеющих подростков. Так, ряд объединений (например, ИвГООС «ШАГ») предоставляет такую возможность выпускникам школ: подросток может «отдохнуть» от участия в деятельности организации, заняться учебой в течение 1 -2 лет, после чего его приглашают пройти своеобразную «лидерскую переподготовку» (методический инструктив, школу вожатого и др.) и в дальнейшем выбрать ту форму работы в организации, которая его устраивает (в качестве преподавателя, тренера, организатора массовых мероприятий и т.д.). Важно, по нашему мнению, предлагать подростку возможность выбора, а организаторам - проявлять персональную заинтересованность по отношению к каждому участнику, т.е. оказывать индивидуальную помощь в определении формы участия в жизнедеятельности организации. Не менее значимым является и понимание того обстоятельства, что подросток может хотеть участвовать одновременно в деятельности нескольких объединений и находиться в поиске способа самореализации.

Важным показателем социализации личности являются ценности и установки. Выявлено, что доминирующими ценностями подростков рассматриваемого типа являются любовь, верные друзья и интересная работа. Средствами достижения жизненных целей (создание семьи, построение карьеры, любимая работа) для них являются труд и образование, однако в окружающих людях они ценят не трудолюбие и интеллект, а качества, содействующие более легкой коммуникации - честность, доброту, отзывчивость. Значимыми чертами социализации личности, на основе которых возможно строить прогноз реального поведения человека в ближайшем будущем, являются обобщенные социальные установки. Представители данной группы отдают предпочтение достижению «легких успехов». Соглашаясь с утверждениями о том, что «все покупается и все продается», «надо получать от жизни максимум удовольствий», они утверждают, что «быть полезным обществу-это плавное».

Декларируя принцип «жизни одним днем», «искатели», тем не менее, пытаются планировать свое будущее, рассматривая общественную деятельность как возможность приобретения неких социальных гарантий.

Подростки, входящие в данную группу, менее требовательны к содержательному наполнению занятий, их больше привлекают несложные формы работы, характеризующиеся обстоятельствами «быстро», «ненавязчиво», «весело». Они не нацелены на разработку стратегий, поэтому не следует им поручать разработку планов действий объединения на длительный срок, т.к. они

не имеют склонности к комплексному подходу. Этих ребят в большей мере волнует то, что происходит с ними здесь и сейчас, соответственно, задания для них должны состоять в разработке краткосрочных действий, предусматривающих их собственное участие. Организаторам общественной деятельности необходимо обозначать возможные индивидуальные перспективы их роста и особое внимание уделять поэтапному включению этих подростков в работу объединения, постепенно расширяя круг их полномочий и повышая статус. Например, содействовать переходу от роли «исполнителя» к роли «микроорганизатора» корпоративных мероприятий. Для развития мотивации к общественной деятельности для представителей данной группы предпочтительно создавать демонстрационные модели их социального (лидерского) роста посредством развития нефинансовых средств мотивации: разработки системы поощрений, занесения личных достижений в «зачетные книжки» и др.

Представители следующих двух групп активистов («карьеристы» и «добровольцы») имеют ряд общих признаков, обусловленных продолжительностью их общественной деятельности (реализуют собственные социальные инициативы более 3 лет). Чаще всего такие юноши и девушки играют роли лидеров разного уровня - формальных (возглавляющих организацию) и неформальных (эмоциональных, инструментальных и др.). Однако в определенных обстоятельствах они могут содействовать реализации чужих инициатив, проявляя себя, наряду с другими членами объединения, исключительно как исполнители. Главное отличие между ними состоит в мотивации их социально полезной деятельности. Так, «карьеристы» характеризуются средним уровнем активности, поскольку они, прежде всего, стремятся к реализации личных интересов, а не общественных. Представители данной группы составляют примерно 15% от общего числа подростков-активистов общественных объединений и имеют ряд особенностей. Основными мотивами социальной инициативности у них являются желание повысить собственный социальный статус, «сделать себе имя», профессионально самоопределиться и сделать карьеру, благодаря развитию собственных талантов и способностей (в том числе организаторских), а также приобрести новые полезные связи. В большинстве случаев их социальная активность—это средство профессиональной самореализации. Молодые люди сознательно используют свободное время и отдают свои силы деятельности в общественном объединении «взамен» на возможность прохождения стажировок, представления организации в составе городских или областных делегаций на конференциях, фестивалях, участия в конкурсах лидерской одаренности. У «карьеристов» в ходе реализации собственных социальных инициатив на первом месте стоят личные интересы, а затем - интересы общественной организации или объекта их социальной активности. Выбрав для себя направление общественной деятельности по интересам, «карьеристы» не только свою социальную активность, но и учебную деятельность подчиняют осуществлению собственных планов. Полученные теоретические знания они смело реализуют на практике, часто создавая новые формы работы объединения «под себя». Причем, если так происходит, далеко не каждого из них заботит необходимость трансляции собственных званий, воспитания преемников. Нередко они отмечают, что «раз никто не смог подхватить, продолжить эту идею, значит, она ценна своей уникальностью». Наиболее приемлемыми формами общественной деятельности «карьеристы» считают «организацию праздников и конкурсов» и «научно-исследовательскую деятельность». Если в ходе организации массовых мероприятий городского или областного уровня можно лишний раз «засветиться» в качестве организатора, то участие в научной деятельности - это попытка реализовать собственные амбиции посредством создания авторских педагогических программ, социальных проектов. Главными составляющими счастья они считают любовь, дружбу и здоровье; немаловажными являются и наличие интересной работы, высокого положения в обществе. Для достижения жизненных целей (создания семьи, построения карьеры, наличия любимой работы) они выбирают труд, совершенствование собственных знаний, развитие деловых качеств и поддержание здорового образа жизни. Наиболее ценными личностными качествами «карьеристы» считают честность, целеустремленность, уверенность в себе и общительность.

В ходе проведения глубинных интервью и включенного наблюдения выяснилось, что многие представители данной группы находят возможность для реализации собственных организаторских, творческих способностей в таких сфе-

рах, как бизнес и политика. Некоторые из них наряду с участием в работе общественных объединений пытаются применить собственные силы в деятельности политических партий.

Анализ основных показателей социализации подростков данного типа позволяет охарактеризовать их как людей целеустремленных, уверенных в собственных силах, легко идущих на контакт, стремящихся к реализации собственных профессиональных, личностных способностей и замыслов.

При организации работы с данной группой необходимо уделять серьезное внимание содержательному наполнению предлагаемых видов деятельности, учитывая тот факт, что большинство «карьеристов» стремится к расширению знаний, которые могут быть впоследствии ими использованы. Значительная доля «карьеристов» считает, что общественная деятельность как ресурс всевозможных благ будет необходима им всегда. Однако, некоторые указывают на то, что отказаться от общественной деятельности смогут в случае переезда в другой город или создания собственной семьи.

В условиях работы с данной группой необходимо предусмотреть возможность делегирования полномочий формальных лидеров организации - неформальным, например, назначать макроорганизаторами массовых мероприятий городского и областного уровня, наделять в определенных случаях административными и педагогическими функциями и др. Для укрепления эмоциональных связей, поддержания коллективного духа в объединении необходима организация командных социально-психологических тренингов и игр (направленных на развитие эмпатических, коммуникативных, организаторских, креативных навыков и способностей активистов), внедрение коллективных внутриорганизационных традиций (например, еженедельное чаепитие, ежемесячный поход в кино или в парк и др.). Как правило, «карьеристы» чаще всего избираются в о&ьединения, созданные по инициативе органов исполнительной власти (например, молодежная Дума, молодежное Правительство и т.д.). При делегировании представителей данной группы в подобные структуры необходимо проводить дополнительную работу с молодыми людьми, в ходе которой важно обозначать границы ответственности за слова и действия от имени объединения, соблюдения субординации (все решения должны приниматься коллегиально, при согласовании с руководителем объединения), а также обязательно обсуждать результаты их участия. Подобные меры способны оградить самого «карьериста» от необдуманных поступков, которые впоследствии могут помешать ему при реализации других инициатив.

Третий тип подростков - «добровольцы» характеризуется следующим образом: ведущими мотивами реализации собственных социально значимых инициатив являются стремление к самосовершенствованию и необходимость самореализации. Мотивация их социальной активности направлена как на достижение успеха (путем получения дополнительных знаний и профессиональных умений, реализации собственных талантов и способностей), так и на саморазвитие. Для представителей данной группы важен результат их общественной деятельности, но не менее значим и сам процесс вовлеченности в решение определенных социальных проблем. Практически половина из них считает, что общественной деятельностью они будут заниматься всегда. Однако существуют факторы, способные, по их мнению, повлиять на уровень активности: переезд в другой город, создание семьи, обретение постоянного места работы.

Довольно часто «добровольцы», успешно работая в основном общественном объединении, становятся активными членами (и даже организаторами) других. Такие подростки живо интересуются всем, что находится в области их общественных увлечений; участвуют во всевозможных конференциях, фестивалях, конкурсах, проверяя собственные силы; не боятся экспериментировать и часто предлагают новые направления и методы работы организации, делясь при этом информацией со всеми желающими. В качестве наиболее интересных форм общественной деятельности для них выступают как организация массовых досуговых мероприятий (праздников, конкурсов), так и «оказание помощи конкретным нуждающимся людям», «участие в благотворительных акциях» и «в научно-исследовательской деятельности». Несмотря на то, что пользу общественной деятельности они видят прежде всего в том, чтобы раскрыть свои индивидуальные и лидерские способности, главным приобретением «добровольцы» считают наличие друзей. Результаты анализа глубинных интервью и наблюдений свидетельствуют о том, что встреча с единомыш-

ленниками для представителей данной группы респондентов оказывается судьбоносной, дружбу с ними активисты готовы сохранять и поддерживать в течение всей жизни.

Для подростков данной группы велика значимость межличностных связей и самосовершенствования, а также здоровье, любовь и дружба, душевное спокойствие и интересная работа; в людях более всего они ценят целеустремленность, честность, доброту, воспитанность. Жизненными целями «добровольцев» являются создание семьи, построение карьеры, любимая работа и возможность приносить пользу людям. Для этого они готовы упорно трудиться, постоянно совершенствовать собственные знания и развивать таланты в необходимом направлении, приобретая «нужные связи и знакомства». Представители данной группы придерживаются позиций: «Быть полезным обществу - главное», «Без любимой работы - невыносимо скучно» и считают, что «стабильный и честный заработок можно обеспечить, лишь имея высшее образование».

Анализ жизненных стратегий «добровольцев» свидетельствует о том, что они участвуют в общественной деятельности для собственного удовольствия, исходя из личностных стремлений к самореализации. Глубокая включенность в решение социальных проблем позволяет молодым людям легче интегрироваться в новые для них социальные группы, обеспечивает более успешную социальную адаптацию в изменившихся социально-экономических и политических условиях. Можно предположить, что стремление «добровольцев» к бескорыстной самоотдаче в рамках общественного объединения объясняется наличием у них человеколюбия и альтруизма. Участие в общественной деятельности для них - адаптивная, «защитная» функция, обеспечивающая социализацию через освоение новых социальных ролей.

Благодаря живому интересу и стремлению к личностному развитию, «добровольцы» в дальнейшем часто находят свое призвание в таких сферах, как научная деятельность (чаще психология и социология), педагогика и государственная служба. В рамках деятельности общественных объединений целесообразно привлекать их к созданию и реализации долгосрочных социальных проектов, образовательных авторских курсов и программ. В целях развития у активистов данной группы уверенности в собственных силах и преодоления различных барьеров (например, эмоциональных и др.) в процессе коммуникации желательно направлять их на стажировки, тренинги, конкурсы, делегировать в представительские органы (например, в областное или городское молодежное Правительство, Думу и др.).

Для «добровольцев» роль социализирующей функции общественной деятельности особенно велика, поскольку это путь к более успешной социальной адаптации в условиях обесценивания моральных принципов, а также приобщение к общечеловеческим ценностям, языку, культуре мышления, обогащение личностного потенциала.

Таким образом, для представителей всех трех групп общественная деятельность является значимым фактором социализации. Юноши и девушки, участвующие в реализации социально полезных инициатив, успешнее адаптируются в современном обществе и могут противостоять социальным коллизиям, затрудняющим саморазвитие, самореализацию и самоутверждение личности. Для «искателей» общественная деятельность - путь гармоничного перехода ко взрослой жизни, возможность определения профессиональных и личностных предпочтений, «Карьеристы» посредством участия в общественной деятельности обеспечивают себе возможность построения успешной карьеры, более уверенно чувствуют себя в профессиональной среде. У «добровольцев» появляется возможность осуществления профессиональной и личностной самореализации. Наличие у молодых людей ряда характеристик (успешность в реализации собственных инициатив, оптимистическая самооценка, готовность к труду и общественная активность) свидетельствует о том, что общественная деятельность выступает одним из факторов социализации личности подростка.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Б. Ашенбреннер-Велльманн

РАМОЧНЫЕ УСЛОВИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО И МЕЖРЕЛИГИОЗНОГО ДИАЛОГА ВО ВРЕМЕНА ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Возрастающая глобализация, сращение Европы, всемирные миграционные движения, а так же структуры, порождающие конфликтные ситуации в отдельных регионах, выдвигают все большему количеству людей различного культурного происхождения и религиозной направленности требование уметь или хотеть жить с другими, чужими для них людьми. Социальное благополучие не в последнюю очередь зависит не только от успешности этих взаимных процессов. Это касается как контакта между отдельными личностями, так и совместной деятельности предприятий, институтов и государств [2].

Следствием глобализации являются определенные требования к понятию культуры, рассматривающему культуру как динамический, постоянно изменяющийся, сложный процесс. Согласно И. Брейденбаху и И. Цукрнглю, глобализация способствует дифференциации, а не гомогенизации мира [4]. Благодаря возрастающим контактам между людьми увеличиваются знание и возможность применения различных ценностей, жизненных форм и мировоззрений. Дифференциация возникает вследствие глобальной системы ценностей (ее еще называют «глобальной культурой»), которая состоит из возрастающего числа универсальных действительных категорий, концептов и стандартов, делающих возможными коммуникацию, понимание, взаимное признание и культурные (впрочем, как и индивидуальные) различия, - одним словом, диалогические процессы. Эта глобальная система ценностей - и интегрировавший в нее межкультурный и межрелигиозный диалог - содержит неравное соотношение сил, которое обязывает людей, принадлежащих большинству, жить и общаться внутри системы, несмотря на свои различия.

«Примерно в середине 20-го столетия было само собой разумеющимся, что секуляризация больше не была необратимым процессом, и что вера никогда снова не будет играть руководящую роль в мировой политике. Если бы люди, согласно предположению, предпочитали руководствоваться разумом, то у них либо вообще не было бы больше никаких религиозных потребностей, либо они были бы рады ограничить их до непосредственно индивидуальных и частных сфер жизни ... Во всем мире люди констатируют, что они больше ничего не могут начать из-за радикально изменившихся жизненных обстоятельств со старыми формами веры ... Вследствие этого они ищут новых путей жить своей религиозностью» [1, с. 10 £], Эти пути требуют размышлений об определении отношения между культурой и религией.

Культура и религия

Сегодняшний дискурс об отношении между культурой и религией можно рассматривать из культурной перспективы и обозначить четырьмя различными префиксами: поли-, интер-, кросс- и транс-. Понятием «поликультурный» обозначается прежде всего положение вещей, когда в обществе сосуществуют одновременно несколько культур. Понятие «межкультурный» («интеркультурный») предназначено для обменных и взаимных процессов между представителями различных культур, а также для пространства между культурами, в котором культуры вступают друге другом в контакт. «КросскультурныЙ» обозначает пересечение культурных границ, как для сравнения различных культур, так и в плане «смешения» культур. Понятие «транскультурный» указывает, наконец, на основные антропологические константы существующих за пределами культур-

©Б. Ашенбреннер-Велльман, 2008

ных различий.

Очевидность, с которой применяется понятие культуры в современных политических и битовых дискуссиях (лейткультура, «борьба культур» и т.д.), внушает то, что, говоря о культурах, речь идет об однозначно определяемых и отграниченных единицах. Культуры все же подвержены постоянным изменениям, они очень многослойны, находятся во взаимном обмене друг с другом; в них можно различить множество субкультур. Существует множество определений культуры. В качестве исходного пункта принимается точка зрения Е. Тайлора[17, с. 1], одного из основоположников этнологии. Он обозначает культуру как «… сложное целое, которое включает в себя знание, веру и этику, право, имущество и другие достижения и привычки, приобретенные человеком как членом общества».

В 50-ые годы XX века К. Клакхон (1953) обозначил свыше 160 определений культуры. Всю широту определений можно свести, с одной стороны, к очень открытому определению М. Вебера, который воспринимает человека как существо, вплетенное в собственной работы ткань значений (т.е. культуру), а с другой стороны - к определению Г. Гофстеде [9], который понимает культуру как «совместное программирование души», отличающее группу от «негрупповых» членов.

«Не только с 11 -го сентября 2001 года религия должна считаться составной частью культуры, а религиозная идентичность - составляющей культурной идентичности», утверждает 3. Фритш-Оперман [6, с. 20]. Этнолог К. Гирц [7] также понимает религию как культурную систему. С его точки зрения, культура и религия соотносятся при этом между собой и «пронизывают» друг друга. Религии в различных культурах получают различные выражения, в то время как культура может быть мультирелигиозной, а религиозное общество мультикультурным.

Так как же может быть построена совместная жизнь людей различной культурной и религиозной принадлежности? «В последние годы мне все более очевидно, что тот мир, в котором мы живем, имеет шанс выжить только в том случае, если в нем не будут существовать пространства различных, противоречивых или вовсе враждебных этик; конечно, это некое мировое общество не нуждается в единой религии и единой идеологии, но ему совершенно необходимы некоторые связующие нормы, ценности, идеалы и цели» [12, с. 14]. «Для будущего нам нужен минимальный основной консенсус, который может быть установлен не авторитарно, а в динамичном процессе в соответствии с действительной ситуацией. Заявление о всемирной этике является не только религиозным документом, но и политической программой; это стало ясным, прежде всего в 2001 году, в международном году диалога культур, когда были приняты 4 «столпа» мировой этики: мир, справедливость, сотрудничество и правдивость как «столпы» необходимого процесса изменений и как ответ чертовому кругу бесконечной ненависти» [14, с. 211]. Эта общая основа возникает, однако, не сама собой. Она требует обширных процессов изменения и обучения участвующих людей и культур, а поэтому и религий.

Различные авторы (например, 3. Фритш-Оперман [6]) исходят из того, что межкультурное обучение является и межрелигиозным. Следовательно, религиозная идентичность, как и культурная идентичность, устанавливаются только тогда, когда мы, по возможности, подвергаемся воздействию со стороны иного. Межрелигиозное воспитание осуществляется без защиты установленных религиозных истин. Важным направлением здесь является следующее: «людей с нехристианской религиозной принадлежностью принимать в обществе и в нашем мире с уважением, знакомиться с их религиозными убеждениями и жить с ними в мире, терпимости и справедливости» **[16,с. 118].**

«Межрелигиозная работа становится политическим образованием, если она ограничивает различия в религиях проблемой взаимопонимания, а когда признает пространство различий и сходных черт как некую общественную территорию, на которой возникают движения, направленные против ее захвата и закрепления, против ее интеграции или обособления» [13, с. 225].

Связь межкультурного и межрелигиозного диалогов

В сегодняшнем научном дискурсе межкультурные и межрелигиозные взаимодействия описываются как процессы, в которых участники должны действовать и понимать друг друга, исходя из концепционально различных культурных и религиозных миров [3]. «Современный мир приносит с собой то, что все больше людей всех религий и культур сталкиваются друг с другом и живут в одной среде. Возникает новое сознание всемирных общностей, с одной стороны, и плю-

ралиэм культур и религии - с другой. Культура и религия находятся в пересекающемся и сложном отношении между собой. Центральным моментом этого отношения является диалог междуразличными культурами и религиями. Его основой является узнавание и признание тех культурных ценностей, которые защищают человеческое достоинство. Его целью является искоренение напряжения и возможных конфликтов среди различных культур и религий с помощью большего понимания. Диалог может способствовать изменению поведения в отношении партнера. С /фугой стороны, он помогает также по-новому осознать, уважать и сохранять собственные традиционные культурные и религиозные ценности, которым угрожают интернационализация общества, мобильность и гибкость современной жизни ___

Вопрос о том, как могут встречаться чужие культуры, вызывает аналогичный вопрос относительно различных религий. Предпосылкой для успешности этого диалога является равное обращение членов различных культур и религий в общем правовом, политическом социальном порядке. Культуры меньшинств должны быть так же уверены в признании, чтобы диалог и межкультурное обучение могли осуществляться на различных уровнях» [из; EKD Texte und Erklarungen "… und der Fremdung, der in deinen Toren ist", http://www.ekg.de/EKD-Texte/migration/migration6.html].

Согласно определению Совета Европы, межкультурный диалог - это понятие, обозначающее инструменты, направленные на содействие и защиту культурной демократии. Он должен, по возможности, охватывать каждую часть культуры: политическую, экономическую, социальную, философскую и религиозную. Этот диалог способствует образованию идентичности отдельных личностей и обществ, но также и изменениям способов культурного выражения.

Межкультурный диалог считается, следовательно, средством для достижения понимания, служит представлению и содействию признанных универсальных и культурных, этнических и религиозных границ действительных ценностей, в особенности человеческих прав. Он помогает понимать сложность связи между культурой и конфликтами. По мнению И. Гапьтунга, основателя Института Мира г. Осло, «конфликт так же естественен, как воздух, которым мы дышим. Но это сила, которая должна быть предотвращена» [www,coe.int/t/d/Com/Dossiers/Themen/Interkultdialog/ culture-conflict.asp]. Из этого вытекает несколько тезисов в отношении связи межкультурного и межрелигиозного диалогов:

1. Важна не надежность четко определенной собственной культуры, а сознание ее ломкости, изменчивости, подверженности различным процессам, сложности нашей культурной действительности.

2 Межкультурный диалог направлен на то, чтобы тематизировать сознательно инициированные и случайно, спонтанно протекающие встречи и интеракции и способствовать уважительному и принимающему пониманию.

3. Культура и религия взаимно влияют друг на друга. Так, межкультурный диалог всегда является межрелигиозным и наоборот.

4. Границы межкультурного диалога и понимания заключаются в непризнании Человеческих прав как здравого смысла (common sense) образующегося мирового общества.

5. Межкультурный диалог может быть концептом действия, который может быть расширен, например, в ориентации на «многообразие», т.е. обращение с различием в таких формах выражения, как многообразие, различие и неравенство.

Голое сосуществование и контакт между соотечественниками и людьми из чужих стран не могут автоматически привести к тому, что они будут знакомиться друг с другом лучше и будут обмениваться культурными сходствами и различиями. Чтобы достигнуть взаимного понимания и взаимного уважения, должны выполняться определенные предпосылки. На индивидуальном уровне собственное понимание должно рассматриваться критично и, если необходимо, подвергаться исправлению; на общественном уровне ожидается климат уважения и признания, а не только терпимости к предположительно или фактически чужому.

Диалог культур образует основу для сосуществования людей различного этнического происхождения. Это обязательно должно приниматься во внимание, если речь идет о том, чтобы создавать мир и гарантировать сосуществование различных культур. Ввиду всемирных миграционных движений межкуггьтурный диалог проявляет себя не только как охватывающий континенты и нации, но и как необходимая внутри границ страны задача обучения. Межрелигиозное обучение

имеет своей предпосылкой межкультурную компетентность и начинается внимательным восприятием чужих культурных и религиозных жизненных пространств; это происходит прежде всего в диалогическом взаимодействии и предполагает наличие собственной религиозной точки зрения и способности к смене перспективы.

Межрелигиозное обучение или различие между религиями, межкультурное обучение или различие между культурами

Межрелигиозное обучение принимает за исходный пункт становящуюся очевидной благодаря возникновению мирового общества религиозную гетерогенность (разнородность) внутри общества и между обществами. Во-первых, речь идет о социальной близости пространственно разделенных когда-то религий в стране, куда часто осуществляется миграция, например, в Германии. Измененные социальные отношения проявляются концептуально прежде всего в потребности и необходимости межрелигиозного диалога и понимания, впрочем, как и в общей теологической убежденности различающихся толкований мира. Поэтому задачей межрелигиозного обучения в мировом сообществе является осуществление приобретения компетенций в обращении с религиозной гетерогенностью и сложностью. Межкультурное обучение тоже ссылается на приобретение опыта общения с культурной чуждостью в близкой или далекой области посредством миграции, информационных источников и туризма. В результате через коммуникацию и благодаря различности строится то, что должно преодолеваться посредством образования: разница. Существует необъятное множество дискурсов, объединенных понятием «этнизашя через образование» [5; 8; 11].

Межкультурное обучение выходит за рамки изменения личных установок. Оно включает в себя глубокие изменения, которые включают не только личности, но и межкультурную открытость организации. Изменения означают, например, произвольный отказ от силового преимущества в пользу социальных меньшинств или установления образа мысли и действия, которые определяют собственный стиль жизни и его влияние на население других стран. Поэтому в педагогическом процессе неуверенность обучаемых должна быть поддержана через обсуждение актуальных тем; при этом не должны исключаться запретные и конфликтные темы; необходимо бороться за формы конструктивного обращения с различностью.

Содержание межкультурного обучения заключается в умеренном обращении с «чужеродностью». «Чужеродность... - это не характерная черта вещей, людей или социальных групп, а способ отношения и оценивания исходя из своеобразия» [15, с. 91]. Собственное и Чужое неразделимы, они дополняют и влияют друг на друга. Только при встрече с человеком, принадлежащим другой культуре, возникает сознательность в отношении того, что это другая культура, Происходит переход от монокультурного, регионально узко ограниченного к межкультурному и, наконец, к глобальному мышлению. В то же время значение привязанности к культуре в ходе этого процесса развития мало-помалу снижается, а значение зависимости от самой личности соответственно возрастает [2].

«Нынешние межкультурно-педагогические идеи недооценивают сферу религиозности. Так как религиозность осуществляется в различных социальных контекстах (культурном, социальном, правовом, экономическом и т.д.), межкультурное обучение обусловливает межрелигиозное измерение (и наоборот). Именно тесная связь между культурой и религией у мало секуляризованных людей или в соответственных обществах (например, ислам в арабских странах) подчеркивает значение интеграции сферы религии в межкультурно-педагогические дискурсы. Поскольку «религиозное» внутри большинства культур выполняет ключевую функцию, то религиозный и культурный плюрализм становится содержанием и контекстным условием межкультурного и межрелигиозного учения...»[10, с. 283]. Как функциональные ориентировочные системы, культура и религия связаны содержательно, но не перекрывают друг друга. Таким образом, обращение, обработка и терпимость к различности становятся центральным предметом межрелигиозного учения.

Для сферы межрелигиозного учения дискуссия о смене гомогенных конструкций могла бы представить еще некоторые требования. Необходимо избегать таких учебных аранжировок, в которых христианская социализация принимается за предположительную норму, и мусульмане на основании этого рассматриваются как чужаки. Даже при возможной интеграции нерелигиозно социализированных людей в межрелигиозное

учение, если люди различной религиозной принадлежности вступают друг с другом в диалог, возникает опасность, что люди другой религии не будут соответствовать невысказанным ожиданиям адекватности и поэтому будут отграничены.

Таким образом, межрелигиозное учение направлено не на утопическую искусственно создаваемую гармонию между различными религиями и религиозностями: речь идет о том, что важно делать возможной коммуникацию через различие. Выражением поведения являются способность к интеракции и диалогу, смена перспективы, терпимость к многозначности и саморефлексия. Эти составляющие «десятки лучших», как мы их назвали в своей диссертации по межкультурной компетенции [Interkulturelle Kompetenz in Verwaltung und Wirtschaft. Theorie und Praxis eines Change-Prozesses von der Monokulturellen zur Globalen Kompetenz, 2003], разъясняют еще раз совокупность понятий и стоящие за ней установки, точки зрения, способности и готовность к межрелигиозному и межкультурному диалогу.

Библиографический список

1. ***Armstrong K.*** (2004): Im Kampf for Gott. Fundalismus im Christentum, Judentum und Islam, Munchen.

2. ***Aschenbrenner-Wellmann, B.*** (2003): Interkulturelle Kompetenz in Verwaltung und Wirtschaft. Theorie und Praxis eines Change-Prozesses von der Monokulturellen zur Globalen Kompetenz, Berlin.

3. ***Bolten, J.*** (2001): Interkulturelle Kompetenz. Landeszentrale fur Politische Bildung, Thuringen, Erfurt

4. ***Breidenbach, J./Zukriegel, I.*** (2000): Tanzder Kulturen. Kulturelle Identitat in einer globalisierten Welt, Munchen.

5. ***Diehm, 1,/Radtke, F-O*** (1999):Erziehungund Migration. Eine Einfuhrung, Stuttgart.

6. Fritsch-Oppermann, S. (2005): Globalisierung als Bedingung interreligiosen Lernens. In: Schreiner, P./Sieg, U./Elsenbast, V. (Hrsg.): Handbuch Interreligioses Lernen, Gutersloh.

7. ***Geertz, CI.*** (1995): Dichte Beschreibung. Beitrage zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt/M.

8. ***Hamburger; S./Badawi, T./Hummrich, M.*** (Hrsg., 2003): Wider die Ethnisierung einer Generation, Frankfurt/M.

9. ***Hofstede, G.*** (1993): Interkulturelle Zusammenarbeit, Wiesbaden.

10. ***Kiechle, J./Ziebertz, H-G.*** (2005): Konfliktmanagementals Kompetenz interreligiosen Lernens, in: Schreiner, P./Sieg, U./EIsenbast, V. (Hrsg.): Handbuch Interreligioses Lernen, Gutersloh Kluckhohn, C. (1953): Universal Categories of Culture, in: Kroeber, A (ed.): Anthropology Today, Chicago, S. 507-523.

11. ***Kruger-Potratz, M.*** (2002): Kulturelle Differenz- Skizze zu einem Reizwort, in: Wulf, Ch./ Merkel, Ch. (Hrsg.): Globalisierung als Herausfordcrung der Erziehung, Munster.

2.Kung, H. (1990): Projekt Weltethos, Munchen.

13. ***Messerschmidt, A.*** (2005): Befremdungenoder wie man fremd wird und fremd sein kann, in: Schreiner, P/Sieg, U./Elsenbast, V. (Hrsg.): Handbuch Interreligioses Lernen, Gutersloh.

14. ***Rehm, J.*** (2005): Weltethos-Ethik-Werte in den Religionen, in: Schreiner, P./Sieg, U./Elsenbast, V. (Hrsg.): Handbuch Interreligioses Lernen, Gutersloh.

15. ***Schqffler, O.*** (1997): Das Fremde als Lemanla?, in: Brodel, R., (Hg.), Erwachsenenbildung in der Moderne, Opladen 1997,91.

16. ***Schweitzer, F.*** (2005): Evangelische Perspektiven zum interreligiosen Lernen, in: Schreiner, P./Sieg, U./Elsenbast, V. (Hrsg.): Handbuch Interreligioses Lernen, Gutersloh.

17. ***Tylor, E.*** (1871/1973): DieAnfangederCultur. Bd. 1, Leipzig.

Л.Н. Ваулнна,
К.В. Баркова

^

ТЕМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МИГРАЦИОННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ЗАПАДНОЙ ГЕРМАНИИ

Тема миграции стала актуальной для большинства государств. Крупные миграционные процессы наблюдаются во всем мире. Нельзя не согласиться с А.В. Дмитриевым в том, что массовая миграция, приобретая глобальный характер, стала носителем невиданного до сих пор противоречия между переселенцами и постоянными жителями принимающих стран, отчасти потому, что мигранты имеют различные ценности, веру, нормы поведения, стили общения, особую семейную структуру. Прибыв в ту или иную вожделенную страну, они по-разному ведут себя дома, на улице и, естественно, на работе. В период адаптации к новым условиям они испытывают значительные трудности, усугубляемые извне - со стороны властей и местного населения [2, с. 6].

Следствием выше указанного является то, что знание иностранных языков и культур стало требованием времени для представителей разных лингвокультур как для взаимопонимания в быту, так и в профессиональной сфере. Можно говорить об актуальности формирования межкультурной компетентности обучаемых на всех этапах обучения иностранному языку. Под межкультурной компетентностью понимается при этом способность человека к коммуникации и адекватным действиям в межкультурной ситуации.

Особое место среди методов межкультурной сенсибилизации занимает работа с художественным текстом, в частности, с произведениями представителей миграционной литературы в Германии. Произведения этих авторов изначально характеризуются межкультурностью дискурса.

Понятие «миграция» в ФРГ исследовалось с 70-х годов прошлого века различными научными дисциплинами: педагогикой, социологией, психологией, лингвистикой и, конечно, литературой. В истории литературы творчество иностранных граждан, мигрировавших в Германию для получения рабочего места, обозначается по-разному; литература мигрантов, литература иностранцев, литература гастарбайтеров, литература иммигрантов, литература эмиграции, литература растерянности [6]. В истории литературы это довольно редкий случай, когда какое-либо явление за непродолжительный срок так часто меняло свое название, что свидетельствует не только о широте употребления данного понятия, но и о его значительной гибкости в литературной критике. «Литература гастарбайтеров» - самое раннее понятие. По мнению многих исследователей, оно является единственным, которое на основе своих достаточно узких границ позволяет дать наиболее точное определение. Но оптимальным названием, по всей видимости, может быть понятие «литература мигрантов» или «миграционная литература», т.к. это литературное направление включает в себя творчество не только рабочих-мигрантов, но и беженцев (как правило, из стран третьего мира), а также переселенцев, для которых немецкий язык не является родным. Понятие «литература мигрантов» было введено немецкой издательницей различных антологий Ирмгард Аккерманн [6, с. 14].

Возникновение нового направления в литературе ФРГ имеет свои исторические и общественно-политические предпосылки. «В начале было явление» (Rafik Schami. Am Anfang war der Aufenthalt.) - эта фраза из библии, название одного из рассказов турецкого писателя Р. Шами, характеризует начало литературной деятельности многих мигрантов как средство освоения «чужого)). Их пребывание, явление в Федеративной Республике было реакцией на экономические, социальные и политические отношения в странах их происхождения. Миграция становится единственным выходом го положения, вызванного нуждой.

Писатели-мигранты являются в основном представителями второй крупной волны иммиграции в Федеративную Республику Германия. С середины 50-х годов прошлого века началась официальная вербовка иностранных кадров в Западную Германию, в страну «экономического чуда».

© Л.Н. Ваулина, К.В. Баркова, 2008

Приток иммигрантов был вызван уменьшением числа немецких рабочих рук из-за продления срока получения образования, уменьшения среднего рабочего времени, снижения возраста вывода на пенсию и т.д. Следствием этого явилась миграция из Греции, Испании, Турции, Марокко, Португалии, Италии и Югославии. Миграционные процессы не были миграцией элит, т.е. высококвалифицированных специалистов в управлении, науке, инженерном деле и т.д. 1955-1973 годы - это период иммиграции «гастарбайтеров» или «гостящих рабочих». В 1973 году «нефтяной шок» положил конец вербовке рабочих рук в Германию. Но за 18 лет в Германию приехали 14 миллионов «гастарбайтеров». Впоследствии 11 миллионов из них вернулись на родину. К оставшимся же либо приехали семьи, либо они обзавелись ими в ФРГ. Поэтому проблемы во многом связаны с тем, к какому поколению иммигрантов (первому, второму, третьему) относится человек. В миграционной литературе нашли отражение прежде всего проблемы первого поколения иммигрантов [1, с. 41].

Развитие миграционной литературы происходило в несколько этапов. Самым ранним свидетельством литературного обособления трудовых мигрантов является опубликованный в 1964 году роман Г. Бертагноли «Прощай, Германия» ("Arrivederci, Deutschland"). В том же году А. ПескаЙоли опубликовал собрание стихотворений под названием "Die Deutschlandsakte" (((Документы о Германии»). К концу 60-х годов XX века уже началась дискуссия по теме «миграция», которая и заложила фундамент нового литературного направления. В конце 70-х годов многие мигранты были поставлены перед выбором: либо ассимиляция, либо возвращение на родину. В этой ситуации был издан сборник «Литература южного ветра» ("Sudwind-Literatur")> обозначенная публицистами как «Литература меньшинства». В 1982 году «Южный ветер» расширил свою литературную программу произведением «Дать корни» ("Le radici, qui"). Г. Гиамбуссо ставил целью обеспечение жителей с недостаточными знаниями немецкого языка доступом к литературе мигрантов. Поставленные в книге задачи можно поделить на три группы:

- личные, которые имеют значение непосредственно для автора;
- художественные, с применением фантазии и выдумки;
- социально-политические, направленные на общественные изменения.

К последнему этапу формирования литературного направления можно отнести процесс приспособления иммигрантов к условиям новой страны. Авторы обращаются на данном этапе уже и к темам, не требующим подробного рассмотрения с позиции мигрантов.

Следует различать понятия «литература мигрантов» и «литература на тему миграции». Они могут быть разграничены следующим образом:

Литература мигрантов
- определяется биографией автора;
- характеризуется созданием ее в Германии;
- имеет бикультурное оформление.

Литература на тему миграции
- не зависит от национальности автора;
- содержит тематические элементы, раскрывающие некоторые проблемы миграции;
- создается не обязательно в Германии.

Таким образом, принадлежность автора к миграционной литературе определяется по следующим критериям:

1. Оформленный в тексты опыт проживания в чужой стране.
2. Язык и культура. Происхождение автора произведения при этом определяется не только по содержанию, но и по стилю изложения и по содержанию.
3. Цель создания произведения: эстетическая форма выражения и/или как средство борьбы против угнетения и подавления.

Обращаясь к авторскому составу литературы мигрантов, можно заметить, что подавляющее большинство из них составляют турки. За ними следуют итальянцы и греки. Большинство авторов публикуют свои произведения на немецком языке, так как немецкий язык является lingua franca для общения представителей различных лингвокультур. Многие авторы в процессе своего творчества отошли от родного языка и обратились полностью к немецкому языку. Некоторые пишут на двух языках. Ф. Бионти (Италия) обосновывает использование немецкого языка стремлением к близости с культурой принимающего общества. С. Дикмен (Турция) стремится таким образом к установлению взаимопонимания между немцами и иностранцами. А. Озакин пишет преимущественно на родном языке и лишь иногда - на немецком. А. Орен использует в своих произведениях в основном турецкий язык, объясняя это

стремлением сохранить чувство связи со своими соотечественниками. Всех писателей объединяет предпосылка их литературного творчества: творчество как терапия или как протест. Отдельные авторы называют и другие причины: творчество как составная часть оппозиционной литературы, как выражение культурного и политического движения мигрантов, как протест против «чужого»,

Х. Реш считает, что «в литературе мигрантов обрабатываются … темы, актуальные для подавляемых меньшинств» [5, с. 204]. К ним она относит следующие:

1) социализация мигрантов и процессы формирования личности в условиях миграции;

2) межкультурные процессы коммуникации и процессы самоорганизации меньшинств;

3) этнизация и мультикультурация;

4) различия между «своим» и «чужим»;

5) действия по борьбе с повседневным расизмом;

6) организация образовательных процессов в условиях миграции;

7) роль преподавателей (или других авторитетных личностей) в социализации и аккультурации мигрантов;

8) противоречия между образовательными требованиями новой культуры и собственным опытом и интересами мигранта;

9) би- и полилингвизм;

10) литературное творчество как своего рода посредник в процессе социализации, аккультурации, становления и обучения личности;

11) отношения «писатель - читатель» и др.

При разговоре о творчестве писателей-мигрантов неоспоримым является тот факт, что каждый из них творит в зависимости от своей социальной, культурной, политической и религиозной принадлежности.

Человек, мигрирующий в другую страну, не может не столкнуться с некоторыми проблемами, препятствующими его интеграции в другое общество. Учитывая факт неквалифицированной трудовой миграции, можно говорить о следующих трудностях:

1. Жилищная ситуация. Дешевое жилье можно найти лишь в бедных районах крупных городов, которые заселяются преимущественно иностранными гражданами. Возникает новая социальная структура — «параллельное общество».

2. Работа и рынок труда. Ниша мигрантов на рынке труда ФРГ была определена изначально. «Гастарбайтеры» - наемные рабочие, которые должны были выполнять неквалифицированную физическую работу.

3. Трудности с немецким языком, что также ограничивает круг общения мигранта.

4. Взаимоотношения между немцами и иностранцами. Кристоф Майер, руководитель Департамента по миграции швейцарского Цюриха, называет среди причин, вызывающих конфликты на межнациональной почве, следующие предрассудки:

- иностранцы отнимают работу у местных жителей;
- приезжие представители других конфессий не в состоянии принять местные религиозные ценности;
- мигранты занимаются торговлей наркотиками, ухудшают криминогенную ситуацию в стране;
- иностранцы приезжают лишь для того, чтобы попользоваться социальной системой страны [5, с. 222].

Перечисленное выше сказывается на поведении мигрантов, на их привычках и мышлении и находит отражение в творчестве писателей-мигрантов.

Рассмотрим тематические особенности самой многочисленной группы писателей-мигрантов - турецких. Центральную позицию в литературе турецких мигрантов занимают проблемы интеграции в новое жизненное окружение, чужеродность и тоска по родине. В основе почти каждого произведения лежит описание повседневной жизни рабочего-мигранта. Как пишет А. Цильке-Надкарни, между Германией и Турцией есть дверь, через которую можно проникнуть в мир рабочих-мигрантов и попасть обратно на родину. Подобный переход обязательно сопровождается культурным шоком. Чем чаще человек проходит через эту дверь, тем легче ему становится принимать особенности другого общества. В своих произведениях турецкие писатели-мигранты прибегают к описанию страны и времени, где они чувствуют себя оторванными от мира. Как на своей родине, так и в стране иммиграции они не могут найти себе места и пребывают в постоянном поиске чего-то родного или того, что они готовы любить как родное. Подобная литература находит отклик не только среди иммигрантов, но и у людей, не сталкивавшихся с

проблемами интеграции. Положительные отзывы возникают у людей, живущих в плохих социальных условиях, из неблагополучных семей. Проблема отсутствия родины в данном случае пересекается с проблемой недостатка заботы со стороны родных и близких родственников, отсутствия контакта с ними. Неслучайно во многих произведениях читатель может столкнуться с образом матери. Человек, попавший в чужую социальную среду, как правило, уже потерял тесную связь с родными. Иногда именно потеря такой связи является причиной миграции.

Герои произведений турецких писателей-мигрантов часто ведут диалог сами с собой, видя в себе единственного собеседника и родного человека. Жизнь в определенном районе города, где иностранец может встретить своих соотечественников, ведет к сужению круга общения и, как следствие, к замыканию в себе. Иногда герои даже не пытаются оглядываться на свое прошлое в родной стране, считая это необходимым условием своей успешной интеграции в другое общество. Но если действующие лица по какой-то причине предаются воспоминаниям, то они чувствуют себя еще более одиноко и угнетенно.

Другие же герои произведений миграционной литературы, наоборот, не дают себе забыть то, что их окружало на родине. Лишенные этого в реальной жизни, они начинают жить своими воспоминаниями, что заставляет их чувствовать себя изгоями в чужой стране, не позволяет ощущать себя полноправным гражданином этой страны. По словам А. Цильке-Надкарни, Турция и Германия встречаются друг с другом как прошлое и настоящее. «Между ними есть только дверь, но нет коридора» [8, с. 26].

В произведениях часто описываются и конфликты между турецкими гражданами и немцами. Конфликты возникают из-за различий в обычаях и традициях. Одни и те же действия могут расцениваться обеими лиш вокультурами по-разному. Вследствие такого недопонимания возникают конфликтные ситуации, последствия которых часто приводят к нежеланию общаться с людьми и еще большему замыканию в себе. Однако иногда подобные ситуации описываются авторами с юмором. Они рассматривают их как неизбежные и позитивные, не затрудняющие межкультурную коммуникацию, и используют их для того, чтобы заставить читателя улыбнуться.

Большое место в тематическом поле миграционной литературы турецких авторов занимает их положение в чужой стране. Многие пишут о том, что человек в новом окружении становится по собственной воле «немым», так как он принужден говорить по-другому, а это дается ему не всегда. Иногда из-за такого принуждения меняется его отношение к его новым соотечественникам. Кроме того, второй язык часто рассматривается героем как опасность потерять свои национальные привычки. С другой стороны, герой может владеть обоими языками, но при этом у него уже нет настоящей родины. Мир, в котором живут немцы, - не его мир, а чужой. В произведениях затрагиваются проблемы, с которыми сталкивается человек, недостаточно хорошо владеющий немецким языком. Страх неверного выражения своих мыслей или страх перед ошибками загоняют человека в одиночество.

Неудивительно, что многие герои произведений писателей-мигрантов живут в деревне или на краю города. Природа играет для них решающую роль и даже способна заменить им общество. Погода является своего рода символом внутреннего состояния героя. В литературе турецких авторов достаточно развита крестьянская тема. Героем книги может быть человек, ищущий спокойствия в стороне от общества. Он терпит поражение в неравном бою, не может противостоять обществу, в котором так много предрассудков и которое не только часто не принимает человека, но и лишает его возможности высказывать свое мнение и пользоваться правом свободы слова. Чаще всего по той простой причине, что оно все равно не будет воспринято и не найдет отклика у людей. Однако семена, брошенные автором и его героем, могут давать и дают хорошие всходы.

Тема уединения пересекается с темой бессмысленности, которая касается не только нахождения общего языка с коренным населением, но и контакта с человеком вообще. Конечно, не все герои произведений турецких писателей заканчивают жизнь в полном одиночестве и отрешенности, сдавшись обстоятельствам. Но большинство из них хотя бы один раз обращается к такой мысли. Для них интеграция - это реальность, с которой лучше не вступать в спор.

Во многих произведениях авторы описывают дискомфорт мигрантов и от чувства вины за то, что они находятся в этой стране. Многие герои произведений постоянно анализируют отношение государства и его жителей в нем. Впервые с

этим вопросом они столкнулись по прибытию в страну, а теперь эта мысль не покидает их никогда. Иногда мигрант просто «зацикливается» на отрицательных сторонах его взаимоотношений с государством и наталкивается на еще более неприятные моменты. Надуманное мнение о себе приводит к комплексу неполноценности и недоверию к жителям данной страны, иногда даже враждебности и агрессии по отношению к ним. В некоторых случаях возникает взаимная враждебность.

Среди турецких писателей-мигрантов многие занимаются литературой для детей. Можно предположить, что наиболее актуальные проблемы, касающиеся миграции и интеграции, в их книгах не затронуты. Но в общей тематике детских книг все же прослеживается тенденция к описанию героев, имеющих существенные различия в поведении, обусловленные воспитанием в родной среде. Например, могут быть описаны взаимоотношения двух разных животных, которым легко и интересно общаться друг с другом. Однако они никогда не станут друг другу родными. В книге речь может идти о детях, которые попали в другую страну и пытаются найти общий язык с иностранными детьми. Это не обязательно дети турецкого происхождения, но объединяет их в любом случае одно: их интересы, а главное - проблемы отличаются от таковых, присущих иностранным детям. С особой серьезностью рассматривается проблема билингвизма. Именно в этих книгах можно наблюдать наибольшее количество лексики, данной на обоих языках. Такие проблемы, как недопонимание, предрассудки, недоразумения, отказ от общения, конфликты с родителями, также выходят на первый план. В книгах, как правило, через описание характера главного героя, места действия, времени, атмосферы, косвенно даются советы и рекомендации детям, оказавшимся в чужой стране.

Литературная обработка тем в миграционной литературе протекает в различных жанрах: репортажах, автобиографиях, фантастических историях, детективах и других прозаических текстах. То, какой жанр выбирает автор, зависит не только от его литературных амбиций, но и от обрабатываемого материала. Тема неравномерного распределения власти между этническими группами рассматривается чаще в детективах и триллерах. Тема социализации, аккультурации и личностной организации характеризует автобиографическую или детскую литературу. Выбор жанра определяется и языком создаваемого произведения. Каждый автор в процессе своего литературного развития приходит к определенному жанру. Например, Айзель Озакин создает автобиографические произведения, Рафик Шами работает в жанре фантастики. Арас Орен посвящает свои произведения социальным и культурным темам и т.д.

Одним из известнейших представителей турецкой миграционной литературы является Рафик Шами, который с Франко Бионди стоял у истоков движения PoLiKunst (1980-1987), объединившего авторов-иммигрантов, которые хотели противопоставить себя дискриминации в принимающем обществе. Движение PoLiKunst некоторые исследователи называют фазой «бури и натиска» миграционной литературы.

Психологическое состояние и настроения представителей миграционной литературы можно проследить, например, на коротких рассказах Рафика Шами в его книге "Loblied und andere Olivenkerne" [7]. Читатель чувствует напряжение и стресс писателя, вызванные постоянным интенсивным сопоставлением «своего» и «чужого». Особенно наглядно это проявляется в рассказе "Andere Sttten", построенном на сравнении обычаев приема гостей. Автор начинает сопоставление с высказывания о том, что даже после 20 лет проживания в Западной Германии он так и не полюбил салат под названием "Nudelsalat" и не может понять, почему этот салат пользуется такой популярностью у немцев.

Таким образом, анализ произведений представителей миграционной литературы может способствовать подготовке обучаемых к ситуациям межкультурного общения и предотвращению «культурного шока».

Библиографический список

1. ***Б аде К.*** Миграция в Германии: история и современность, -Германия, 2000. -№ 6. - С. 38 - 43.

2. ***Дмитриев А.В.*** Миграция: конфликтное измерение. - Изд. 2-е, испр. и перераб. - М.: Альфа-М, 2007.

3. ***Желенин А.*** Неотвратимость миграции. - http: /Avwwjig .ru/co urier/ 2007-05-28.

4. Literatur im interkulturellen Kontext/ Rosch H.-Berlin, 1989.

5. ***Herbert, U.*** Geschichte der Auslanderbeschaftigung in Deutschland 1880 bis 1980. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter. -Berlin-Bonn, 1986. -r

6. ***Rosch, H.*** Migrationsliteratur im interkulturellen Kontext. - Frankfurt / Main, 1992.

7. ***Schami, R.*** Loblied und andere Olivenkeme. - Munchen/Wien, 1996.

8. ***Zielke-Nadkarni, A.*** Migrantenliteratur im Unterricht. -Frankfurt / Main, 2000.

О.Н. Новосельцева

КОНЦЕПТ "ДАЧА" В ПОВЕСТИ ВЛАДИМИРА КАМИНЕРА "МОЯ ЖИЗНЬ НА ДАЧЕ" ("MEIN LEBEN IM SCHREBERGARTEN")

Преамбула; Влияние современной массовой немецкоязычной эмигрантской литературы на процесс русско-немецкой межкулътурной коммуникации является недостаточно изученным. Ярким примером такой литературы являются произведения популярного немецкоязычного автора русского происхождения Владимира Каминера. Новая повесть Каминера "Моя жизнь на даче " отражает и делает достоянием немецкого массового читателя русскую и немецкую специфику концепта "дача" в видении выходца из России в Ггрмании.

Книга "Моя жизнь на даче", выпущенная в свет в 2007 году на немецком языке издательством «Манхеттен» в Мюнхене, представляет собой повесть, напоминающую традиционный для Каминера сборник иронических рассказов, объединенных общей темой, но освещающую ряд эпизодов "садово-огородного" периода жизни автора [12, с. 346]. Тем а задана в названии повести и последовательно раскрывается автором в ходе повествования о перипетиях приобретения и освоения дачного участка в окрестностях Берлина его семьей.

Повесть еще не переведена на русский язык и представляет, по нашему мнению, несомненный интерес для исследователей русской и немецкой культуры и переводчиков с немецкого языка с точки зрения языковых концептов. Нами уже указывалось на наличие в рассказах Каминера двукультурных слоев, что во многом обеспечивает берлинскому автору устойчивую популярность в стране его проживания и способствует взаимной рецепции современной русской и немецкой массовых культур [6, с. 262-266].Притрадиционном литературоведческом анализе более ранних произведений Каминера немецким ученым Хансом Ридинсбахером был затронут вопрос о "правдивости" произведений Каминера. Ридинсбахер указал на необходимость при литературоведческом исследовании творчества Каминера осознать соотношение реального Каминера и его автобиографичного героя [8, с. 356]. Ридинсбахер утверждает, что Камин ер как истинный постмодернист достаточно субъективно обращается с повествованием и достоверностью и использует нетвердое знание и стереотипы, вызывая в читателе неуверенность по отношению к почерпнутой из его книг информации, пробуждая его любопытство [8, с. 361-363]. Таким образом, Каминер, по Ридинсбахеру, частично поставляет своему читателю ложную информацию и является ненадежным посредником в межкультурной коммуникации. При этом, как нам кажется, немецкий ученый видит в употреблении стереотипов и клише в книгах Каминера только волевой коммерческий акт, не учитывая сферу бессознательного творческого акта. Однако, независимо от Каминера, эти обоснованные или необоснованные, истинные или ложные стереотипы являются неотъемлемым элементом культуры и в свое время оказали воздействие на его психологию, поведение и сознание как немецкого автора с русским происхождением. Эти стереотипы объективно присутству-

©О Н. Новосельцева, 2008

ют в русской и немецкой культуре [10, с. 206]. Поэтому в отношении книг Каминера нам, в отличие от немецкого исследователя, представляется наиболее продуктивным ввести концепт как единицу анализа. Тем более что именно концепт является тем инструментом, который позволяет рассмотреть художественную литературу в единстве с национальным миром и "включить образную ткань произведения в общенациональную ассоциативно-вербальную сеть" [2, с. 29]. Сравнительно-культорологические исследования отличаются интегративным характером, репрезентация этнокультурных концептов является в настоящее время актуальным предметом компаративистских исследований культуры [7, с. 270,272]. В свою очередь, "этноспецифичность концепта в контексте межъязыкового сопоставления дает основания рассматривать его как единицу национального менталитета" [1, с. 8].

Поскольку существует множество трактовок термина «концепт», нужно оговориться, что мы склонны рассматривать это понятие в культурологическом аспекте [2, с. 4-6]. Как и Ю.С. Степанов мы будем при анализе повести Каминера понимать под концептом "сгусток культуры в сознании человека, пучок понятий, знаний, ассоциаций, переживаний, сопровождающих слово-" [11, с. 40]. В межкультурной коммуникации особую важность приобретает культурная информация, передаваемая концептом, в структуру которого входит все, что делает его фактом культуры. Ю.С. Степанов выделяет три компонента концепта: внутреннюю форму, актуальный и пассивный (исторический) компоненты [11, с. 43-46].

Учитывая концептуальный подход, немецкое название повести "MeinLeben im Schrebergarten" мы предлагаем перевести "Моя жизнь на даче". По сути, вся новая повесть Каминера посвящена раскрытию титульной номинативной единицы "Schrebergarten", которая представляется нам в языковом плане "немецким" концептом, соотнесенным с "русским" концептом "дача". В двуязычных словарях имя существительное "Schrebergarten" переводится как "небольшой садовый участок (на окраине города)", "небольшой огород (на окраине города, с домиком)", "небольшой сад (на окраине города, с домиком)", "небольшой участок для отдыха горожан, выращивания плодов и овощей". Только последний вариант перевода на сайте переводчиков multitran.ru сопровождается ссылкой на этимологию: "Назван по доктору ДГ.М. Шреберу. "Сады Шребера" принадлежат товариществам собственников, которые сдают их по низкой цене". На данном сайге используются словари различных типов, которые, как мы видим, отражают некоторые стороны содержания концепта, но информация эмоционального и оценочного плана не входит в словарную статью. Этот недостаток устраняется при концептуальном переводе. Итак, обратимся к объекту нашего исследования, концепту "дача" в повести Каминера.

В упрощенном виде и с долей иронии, но, не отступая от фактов, Каминер в главе "Черновики романа о даче" описывает этимологию немецкого слова "Schrebergarten" [14, с. 32-33]. Первые садово-огородные участки "Kleingaiten" возникли в 1864 году в Германии как воплощение идеи создания зеленых площадок для детской оздоровительной гимнастики доктора Даниэля Готлоба Морица Шребера. Позднее зеленые площадки были разбиты на садовые участки, названные "Schrebergarten" [5, с. 892-893]. Идея единения детей с природой в саду была популярной уже в первой половине XIX века в Германии. В 1837 году в Тюрингии в городе Бад Бланкенбург педагогом Фридрихом Фрёбелем была создана школа для детей от 3 до 7 лет. Здесь детей воспитывали на природе, в саду [13]. Таким образом, в понятии "Schrebergarten" были изначально закреплены идеи единения с природой, воспитания и оздоровления человека через единение с природой. В главе "Заметки для романа о даче" Каминер так раскрывает эту внутреннюю форму концепта: .. Шребергартен становится уголком, где человек ищет свое место в вечном круговороте природы - и находит" [14, с. 34]. Но это утверждение тут же опровергается и уточняется при переходе к актуальному компоненту концепта, то есть при переходе от философски-возвышенного размышления о месте человека в природе к ироничному заявлению, кем ощущает себя автор на своем садово-огородном участке, что создает комический эффект как некий авторский оксюморон: "Когда я лежу на лужайке в своем саду, между розами и муравьями, я постепенно понимаю, что природа, кажется, именно это место предусмотрела для меня. Да, именно здесь, между розами и муравьями. ***Я*** здесь - явление нетипичное. Я не жужжу, не расцветаю, я даже не умею летать, но я очень хорошо умею лежать. Вопрос о смысле, кто или что я такое, решается

при этом сам собой. Я — большой стационарный шмель" [14, с. 34]. На самом деле единения с природой не происходит. Определение человека, помещенного в шребергартен, как стационарного шмеля является ироничным, так как по нашим понятиям "стационарный шмель" - это бесполезный, мертвый шмель. Этот образ возникает и как ассоциация по отношению к соседям автора, казалось бы, более активных садоводов. Однако их деятельность, наряду с обычной деятельностью дачника, бывает довольно странной. Таково, например, увлечение однофамильца известного писателя, Понтера Трасса своими тремя хвойными деревьями [14, с. 100-103]. Далек от образа традиционного дачника в нашем понимании и образ госпожи Краузе [14, с. 176-181]. Кроме того, обычная садово-огородническая деятельность в шребергартенах жестко урегулирована общегерманским "Законом о садово-огородных участках" ("Kleingartengesetzfcuch"). Она также строго контролируется как соседями, так и специальными комиссиями, что навевает на автора воспоминания о тайной государственной полиции в ГДР (Stasi) [14, с. 28]. Так автор и его жена вынуждены были выкопать и пересадить сотню кустов по периметру участка. Сосед делает им замечание, когда они пытаются подстричь лужайку в выходной и т.п. [14, с. 27-28]. Каминер пишет: "После изучения предписаний Федерального закона о садово-огородных участках, Распоряжения об охране зеленых насаждений, Закона о перерабатывающей экономике, а также Закона об отходах и биотуалетах мне стало ясно, что мы за каких-то два месяца нарушили практически все параграфы существующего садового законодательства" [14, с. 37]. Гипербола создает комический эффект. Каминер воссоздает в присущей ему ироничной манере неосуществимое стремление немецкой нации, которая вечно стремится к упорядочиванию, к слиянию с природой под руководством человеческих законов. Кроме того, пребывание на даче связано с разнообразной деятельностью, которая, независимо от ее сложности, не ассоциируется с отдыхом: "Дача поблизости от дома предоставляет массу удовольствий. Дети могут громко плескаться там в надувном бассейне <. . .>. Женщины могут в саду сутками поливать цветы, носить нелепые шляпы и разгадывать мудреные кроссворды. Мужчины могут попробовать себя в экстремальных видах спорта, которые бы доктору Шреберу пришлись по вкусу <. . .>. Но наш брат чувствует себя только тогда в отпуске, когда он находится достаточно далеко от своего местожительства" [14, с. 109-110].

Итак, у Каминера немецкий концепт "дача" - это актуально дом и участок земли в садоводческом товариществе, это этимологически "сад Шребера", место попытки единения с природой. Эта попытка часто сопровождается отрицательными эмоциями, так как деятельность на собственной даче осуществляется в строго установленном порядке. Дача не ассоциируется с местом отдыха. Также в повести присутствует исторический компонент немецкого концепта "дача", связанный с развитием немецкого шребергартена из места оздоровления в место борьбы с голодом и безработицей во время и после второй мировой войны [14, с. 33-34].

Таким образом, в немецком концепте "дача" Каминера закреплена и его этимология, и исторический компонент, и актуальный компонент.

Русский концепт "дача" отражен у Каминера как в образе собственной берлинской дачи, где его жена неосознанно пытается воссоздать русскую дачу, так и в модифицированном варианте "кавказский сад" - "der kaukasische Garten" в одноименной главе. Родственники жены автора проживают "на северном склоне огромной Кавказской горной гряды на большой даче" [14, с. 113]. Дача является для них одновременно местом проживания, отдыха и "пропитания": рядом с домом есть сад, огород, деревянная баня, теплица, бассейн [14, с. 128]. Семья питается фруктами и овощами из своего сада и огорода, а также молоком и маслом, купленными у соседей, и рыбой, выловленной одним из родственников в пруду [14, с. 131]. Очевидно, что Каминер под русской "дачей" понимает некий естественный образ жизни, связанный с ведением натурального хозяйства, где все идет в дело и приспособлено для постоянного проживания. Выращивание продуктов на приусадебном участке часто сопровождается избыточной и приносящей хлопоты переработкой фруктов в немецком шребергартене автора. Так Каминер вновь использует гиперболу и меткое сравнение при описании избыточного урожая смородины у себя в шребергартене: "Вся квартира медленно, но неудержимо погружалась в смородиновое варенье как Титаник в Северный Атлантический Океан. <...> С нашими запасами мы располагали примерно литром смородинового варенья на каждую зим-

тою ночь"[14, с. 97]. Здесь в сознании русской семьи, проживающей в Германии, происходит столкновение двух концептов "дача" — немецкого и русского. Супруга рассчитывает проводить за поеданием смородинового варенья "долгие зимние вечера", протекание которых и ощущение которых в России с ее холодной снежной зимой, пасмурными днями, а потому длительным пребыванием в замкнутом пространстве требует "сладкого допинга" в больших количествах. Неслучайно ее супруг настроен критично. Он знает о возможности неоднократного посещения семьей в течение года солнечной Ибицы, либо любого другого солнечного и теплого курорта, что типично для немецкой семьи. "Стационарный шмель" на самом деле стационарен только по отношению к природе в своем шребергартене. В действительности он очень легок на подъем и подвижен, особенно во время отпуска. Он может отправиться и на Ибицу, и в Швецию, как госпожа Керн с семейством, и в Италию, как госпожа Краузе, и на Северный Кавказ, как семья автора [14, с. 110-111].

Таким образом, в русском концепте отражаются исторически закрепленное и релевантное для носителя русской культуры сакральное ожидание долгой зимы и подготовка ароматных воспоминаний о лете, неподвижность, локальность, в то время как немецкому концепту присуще понятие свободы передвижения.

В изображении Каминера русская дача является центром частной жизни, а немецкая - общественной. Публичность в немецком шребергартене обеспечивается не только постоянным надзором за порядком, но и невозможностью полного единения с природой, и, как следствие, постоянным обращением к плодам цивилизации: посещению пивной для просмотра чемпионата мира по футболу, подготовке совместного празднования юбилея садово-огородного товарищества. В то же время русская семья самодостаточна в своей жизни на даче, обеспечивающей ей труд и отдых одновременно [14, с. 128-131]. На русской даче единение с природой происходит естественно, оно вызвано жизненной необходимостью, на немецкой даче этому единению с природой препятствует отсутствие такой жизненной необходимости, большая связь с цивилизацией.

Итак, русская дача у Каминера - это место жизни и работы, семейной жизни на лоне природы и в гармонии с ней, дополненное некоторыми несколько дисгармоничными предметами современной цивилизации, такими как надувной бассейн.

Возможно, здесь при традиционном литературоведческом подходе мог бы возникнуть вопрос о достоверности такого изображения русской дачи Каминером. Изменения, произошедшие в последние годы в жизни страны, отразились и на русском образе дачи. В комплексном словаре русского языка 2001 года издательства дача определяется как загородный дом с садом, предназначенный для отдыха городских жителей [3, с. 203]. Здесь нет противоречия, если мы рассмотрим это определение как отражение актуального компонента русского концепта дача. В настоящее время, когда уже не так остро стоит проблема выживания и питания, в России построено достаточное количество дач "новых русских" [15]. В связи с этим наполняемость концепта "дача" постепенно изменяется. И это естественный процесс. Как указывает Н.В. Крючкова, содержание концепта зависит от изменений в массовом сознании, обусловленных изменениями в общественной жизни, сменой приоритетов и ценностей. И с помощью различных методик исследования можно определить устойчивые и вариативные компоненты концепта, если изучать его в контрастивном или диахронном аспектах [4, с. 272].

В повести Каминера в основном закреплено ядерное значение русского концепта "дача". Эта дача возникла в 50-70-е годы, когда советская власть придумала сначала "садоводческие участки", а затем "садовые кооперативы" и начала раздавать землю массам. Это была <.. > возможность хоть как-то улучшить критическую ситуацию со снабжением продовольствием [9]. В 1990 году, в год эмиграции Каминера, началась третья волна раздачи земли [8, с. 352]. Именно к этому времени все формы загородного строительства, огородничества, разведения животных горожанами в свободное от основной работы время стали называть "дача" [15]. И это содержание русского концепта "дача" закреплено не только в историческом сознании русского народа, но и является все еще актуальным для некоторых российских социальных групп, прежде всего для российских пенсионеров и малоимущих городских жителей.

Таким образом, анализируя русский и немецкий концепт "дача" в повести Каминера "Моя жизнь на даче", мы приходим к пониманию его этнокультурной специфики, которая способству-

ет пониманию нами русского и немецкого менталитета. Концептуальный сравнительно-культурологический подход позволяет более объективно оценить роль творчество Каминера, отвлечься от автобиографичности и фактографичности. При этом речь идет не о "правдивости" Каминера, а об отражении отдельных компонентов русских и немецких концептов в разном их соотношении. Творчество Каминера как литературного феномена, носителя двух концептуальных сознаний именно в силу его дву-культурной специфики представляется нам заслуживающим более пристального внимания академической науки, особенно в русле развития науки межкультурной коммуникации. А также, по нашему мнению, более глубокого изучения заслуживает концепт "дача". В нашей статье сделана лишь небольшая попытка осмысления его этнокультурной специфики через интерпретацию повести Каминера.

Библиографический список

1. ***Воркачев С.Г.*** Концепт как «зонтиковый термин» //Язык, сознание, коммуникация. - М., 2003. -Вып.24.-С. 5-12.

2. ***Зусман В.*** Концепт в системе гуманитарного знания // Вопросы литературы. -2003 - № ***2*** — С. 3-29.

3. Комплексный словарь русского языка / А.Н-. Тихонов и др.; под ред. д-ра филол. наук А.Н. - Тихонова. -М.: Русский язык, 2001. -1229 с.

4. ***Крючкова Н.В.*** Методы изучения концептов // Русская и сопоставительная филология: состояние и перспективы: Международная научная конференция, посвященная 200-летию Казанского университета (Казань, 4—6 октября 2004 г): Труды и материалы: / Под общ. ред. К.Р. Галиуллина. -Казань: Изд-во Казан, ун-та, 2004,-С. 271-272.

5. ***МаркинаЛ.Г.*** Культура Германии: лингвострановедческий словарь: свыше 5000 единиц / Л.Г. Маркина, Е.Н. Муравлева, Н.В. Муравлева; под общ. ред. Н.В. Муравлевой. - М.: Астрель, 2006.-1181 с.

6. Новосельцева О.Н. Литература эмиграции и межкультурный диалог в Германии: пример Владимира Каминера // Диалог культур - культура диалога: Материалы международной науч.-практич. конф. - Кострома, 3-7 сентября 2007 г. - Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. - С. 262-266.

7. ***ПавильчА.А.*** Методологическая роль культурологической компаративистики в межкультурной коммуникации // Диалог культур - культура диалога: Материалы международной науч.-практич. конф. - Кострома, 3-7 сентября 2007 г. - Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. - С. 270-272.

8. Ридинсбахер, Ханс Воображаемые и реальные путешествия Владимира Каминера / Авторизованный пер. с нем. Т.Воронцовой. // Новое литературное обозрение. - 2006. - № 82 (6). - С. 352-378.

9. ***Румянцева М.*** Воплощение лета/Румянцева М. // Neue Zuricher Zeitung. - 11 января 2008. ~ (www.inopressa.ru/nzz/2006/08/16/16:17:49/datscha).

10. ***Садохин А.П.*** Теория и практика межкультурной коммуникации: учеб. пособие для вузов. -М.:ЮНИТИ-ДАНА, 2004.-271 с.

11. Степанов Ю. С. Словарь русской культуры. -М.: Академический проект, 2004. - 992 с.

12. Тимофеев Л. И. Основы теории литературы: учебное пособие. -М.: Просвещение, 1966. - 478 с.

13. Huster, Wiebke "Warum hie? der Kindergarten so?" // Frankfurter Allgemeine Zeitung. -2007. -der 4. Februar.

14. Kaminer, Wladimir Mein Leben im Schrebergarten. Munchen: Manhattan, 2007.-255 S.

15. www.kultura-portal.ru/tree_new/arcproject/fmaljsp?pub_id=98161&rubric_id=1605.

О.А. Кононова

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ КУРСАНТОВ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Преамбула. В данной статье рассматриваются вопросы социально-педагогического сопровождения межнационального общения курсантов в военном вузе. Обосновывается модель этого сопровождения и педагогические условия ее эффективности.

Нынешний этап реформы Вооруженных Сил России предъявляет повышенные требования к их качественному состоянию. Успех реформы непосредственно зависит от инициативы и ответственности всех категорий военнослужащих. Сегодня перед всеми нами, от солдата до генерала, встают новые сложные задачи. Их невозможно решить без создания в войсках, в каждой части, подразделении здоровой морально-психологической обстановки, заинтересованного отношения военнослужащих к проводимым преобразованиям.

У армии в новых условиях появились не свойственные ей ранее функции, такие как: разъединение вооруженных группировок конфликтующих сторон; обеспечение доставки гуманитарной помощи гражданскому населению и его эвакуации из зоны конфликта; блокирование района конфликта с целью выполнения санкций, принятых международным сообществом.

Все эти факты говорят о том, что в военных вузах необходимо вести работу не только по формированию и развитию у курсантов верности Отечеству и воинскому долгу, внутренней готовности к самопожертвованию во имя высших нравственных целей, государственных национальных интересов, но и по воспитанию чувства ответственности за сохранение мира между народами, урегулированию межнациональных отношений.

Принимая во внимание то, что национальные отношения проявляются через соответствующие интересы и потребности, гармонизацию межэтнических отношений можно представить как максимальное согласование этих интересов и потребностей, их гармоничное сочетание, при котором каждый из данных интересов реализуется в наибольшей степени и не в ущерб другим [4, с. 8].

Поскольку межнациональное общение выступает как форма реализации межнациональных отношений на личностном уровне, то одним из средств их гармонизации является социально-педагогическое сопровождение межнационального общения курсантов в военном вузе.

В последнее время словосочетания «педагогическое сопровождение», «психологическое сопровождение», «психолого-педагогическое сопровождение» встречаются все чаще в психолого-педагогической научной среде, однако на настоящий момент нет единого понимания данных понятий.

В отечественной педагогической науке идея сопровождения представлена в концепциях педагогической поддержки (Е.А. Александрова, Т.А-. Анохина, О.С. Газман, Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин и др.), индивидуальной педагогической помощи (А.В. Мудрик), педагогического сопровождения (М.И. Рожков, А.Л. Уманский и др.).

До последнего времени развитие концепции сопровождения в большей степени было связано с теорией и практикой общего и среднего профессионального образования (Э.М. Александровская, Н.А. Ардашева, Л.Л. Баландина, М.Р. Битянова, Е.А. Козырева, А.Л. Уманский и др.). Для высшей школы идея сопровождения является до сих пор инновационной, хотя положение постепенно меняется, это подтверждают последние научные исследования в данном направлении (Н.Г, Андрющенко, Э.П. Бакшеева, В.В. Купишов, Т.Н. Мартынова, С.Г. Руцкова, О.П, Степанова и др)-

©О.А. Кононова, 2008

На основании анализа литературы по педагогике, психологии, социальному воспитанию можно говорить о том, что проблема социально-педагогического сопровождения воспитателвього процесса всегда в той или иной мере привлекала внимание теоретиков и практиков [6; 7; 8], в результате чего сложилось несколько подходов к определению сущности данного явления: система мер, совокупность мероприятий, ресурсов, условий, видов деятельности (М.И. Рожков, А.И. Тимонин, А.Л. Уманский идр.).

Для того чтобы социально-педагогическое сопровождение было эффективным, в основе методики его организации должна лежать педагогическая поддержка как особая, скрытая от глаз воспитанников позиция педагога, основанная на системе их взаимосвязанного и взаимодополняющего деятельностного общения.

Семантический и педагогический смысл понятия «поддержки» заключается в том, что поддерживать можно лишь то, помогать тому, что уже имеется в наличии (но на недостаточном уровне), то есть поддерживается развитие «самости» человека. Предметом педагогической поддержки, таким образом, становится процесс совместного с человеком (ребенком) определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, здоровом образе жизни [1].

Анализ содержания вышеприведенных концепций, наличие в них общей основы (совместное определение препятствий и создание условий для их преодоления в процессе жизнедеятельности) позволили нам рассматривать социально-педагогическое сопровождение межнационального общения курсантов в военном вузе как взаимодействие, направленное на формирование и закрепление определенных качеств курсантов, через реализацию педагогических условий и преодоление препятствий.

Социально-педагогическое сопровождение межнационального общения курсантов в военном вузе представляет собой долгосрочное, педагогически управляемое движение, в котором происходит постепенное обогащение социального опыта курсанта, повышение его социальной и профессиональной компетентности в сфере межнациональных отношений.

Благодаря данным обстоятельствам социально-педагогическое сопровождение делает возможным более интенсивно воздействовать на личность курсанта, формируя и развивая необходимые качества и умения межнационального взаимодействия. Также оно имеет особенности, которые необходимо учитывать, а именно: закрытую социальную среду военного вуза; единство обучения и воспитания, интеграцию аудиторной и внеаудиторной деятельности; учет индивидуально-личностных качеств курсантов; потенциал преподаваемых в военном вузе социально-гуманитарных дисциплин.

В ходе исследования мы установили, что много национальность курсантов влечет за собой проблемы, сказывающиеся на общении, это:

- недопонимание другой, отличной от своей культуры;
- плохое знание языка межнационального общения (на территории Российской Федерации - русского);
- объединение по национальному признаку - «землячества»;
- наличие национальных стереотипов.

Для решения вышеназванных проблем, для развития успешного межнационального общения курсантов нами была разработана модель социально-педагогического сопровождения межнационального общения курсантов в военном вузе.

Понимая модель как меру, образец, схему, изображение или описание конкретного явления (процесса), аналог определенного фрагмента социальной реальности, логическую конструкцию, схематично отображающую элементы и связи, а моделирование как метод исследования объекта изучения, реально существующего процесса формирования у курсантов опыта межнационального общения [2; 3; 5], в структуру такой модели мы включили концептуально-целевой, содержательно-процессуальный и аналитико-результативный блоки.

1. Концептуально-целевой блок содержит центральную идею, то есть формирование и коррекцию социального опыта курсанта в области межнационального общения.

Реализация данной цели строится на сочетании:

а) ряда принципов:

- принципа системности, который предполагает взаимосвязь всех элементов социально-педагогического сопровождения межнационально-

го общения курсантов);

- принципа комплексности, который предполагает совокупность действий, мотивов, интерн сов, установок, объединенных эффектом, системой увязанных между собой по содержанию и ресурсам технологий действий, направленных на достижение поставленной цели, решение проблемы;

- принципа кулыуросообразности, который предполагает, что личность курсанта находится в определенном культурном пространстве, где помимо людей различных национальностей имеются свои традиции и особенности;

- принципа преемственности, который предполагает постепенное прохождение и закрепление полученных на предыдущем этапе знаний и умений на последующем этапе;

- принципа гуманизма, который предполагает признание ценности человека как личности, его права на свободу, счастье и проявление своих способностей, соблюдение принципов равенства, справедливости и человечности, принятие всего вышеприведенного как норму отношений между людьми;

- принципа активности и самостоятельности, который предполагает значительную сознательную активность курсантов во время проведения занятий, убежденность в ценности получаемых знаний и умений, а также умение ориентироваться в потоке информации, проявлять самостоятельное мышление;

- принципа доступности, который обеспечивает саму суть занятий, где содержание получаемой информации соответствует уровню подготовки курсантов;

- принципа практической направленности, который предполагает закрепление знаний, умений и навыков в процессе социально значимой деятельности;

б) ряда функций: социально-познавательной, социально-ориентирующей, социально-корректирующей.

2. Содержательно-процессуальный блок включает в себя: приобретение курсантами системы знаний о межнациональном общении, о нормах и правилах поведения человека в многонациональном социуме в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин, в процессе внеучебной работы, в процессе воспитательных мероприятий, в процессе работы с психологом и группой профессионального психологического отбора, а также оказание консультативной помощи курсантам в период проведения мероприятий, направленных на успешное развитие межнационального общения.

Процесс социально-педагогического сопровождения межнационального общения курсантов **в** военном вузе включает **в** себя следующие этапы: подготовительный (на мотором создаются необходимые педагогические условия), коррекционный (на котором осуществляется взаимодействие курсантов со специалистами, уточняются и обобщаются данные диагностики, вырабатываются рекомендации по коррекционному воздействию), основной (на котором идет работа по реализации основных программ, поставленных задач, а также своевременная и возможная корректировка сопровождения) и заключительный (на котором идет отслеживание эффективности социально-педагогического сопровождения и который характеризуется изменениями в уровне социализации курсантов в области межнациональных отношений).

Соответственно, модель предусматривает вооружение курсантов системой знаний о людях различных национальностей, об уважении их обычаев и традиций, о правилах поведения в многонациональном социуме, о способах регулирования отношений с людьми различных национальностей (когнитивный компонент), развитие взглядов, представлений, установок, направленных на взаимное сотрудничество, дружбу, согласие, взаимопомощь (мотивационный компонент)[4], нравственные устремления в реализации положительного межнационального общения, побуждение сознательно регулировать его успешность (волевой компонент), способность и готовность человека осуществлять общение с людьми различных национальностей осознанно, руководствуясь гуманистическим отношением к человеку любой национальности (деятельностный компонент).

3. Аналитико-результативный блок предполагает выбор приемов социально-педагогического сопровождения, адекватных содержанию мероприятий по развитию межнационального общения, а также объективным и субъективным особенностям их проведения; оказание при необходимости консультативной помощи курсантам по содержанию мероприятий, при возникновении проблемных ситуаций (стимулирование совершения обдуманного самостоятельного выбора); акцентирование внимания на проблемы меж наци -

ональных взаимоотношений в подразделении.

Реализация основных положений этой модели, результаты промежуточных срезов позволили нам выделить следующие педагогические^^-ловия, при которых социально-педагогическое сопровождение межнационального общения курсантов будет успешным. Данными условиями являются:

1) отслеживание динамики развития межнационального общения курсантов в процессе службы и обучения в военном вузе;

2) организация знакомства курсантов с разными национально-культурными ценностями через систему воспитательной работы, построенной на интеграции обучения и воспитания, аудиторной и внеаудиторной деятельности;

3) формирование умения жить в общностях, где влияние культур накладывается друг на друга, организация диалога и взаимодействия людей различных национальностей;

4) обеспечение во время военно-служебной деятельности в вузе помощи в многообразных социальных ситуациях межнационального общения, в которых курсанты осваивают технику различных форм взаимодействия.

В ходе опытно-экспериментальной работы были получены данные, которые свидетельствуют о том, что реализация всех вышеперечисленных условий способствовала успешному развитию межнационального общения курсантов, ориентировала их на признание прав людей других национальностей на жизнь и достоинство, настраивала на доброжелательное отношение к присутствию в своей социальной среде представителей других культур, научила понимать уникальность, и развила умение ценить конкретные проявления своеобразия и разнообразия людей, помогла развить способность видеть общие, взаимовыгодные для всех цели и интересы, и совместно добиваться их достижения.

Библиографический список

1 ***Газман О.С.*** Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепцийиэссе: М., 1995.-С. 46-58.

2 Краткий словарь по социологии / Под общ. ред. Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапина.-М., 1989.-479 с.

3 ***Ожегов С. И., Шведова О.И.*** Толковый словарь русского языка.-М., 1997.-901 с.

4 Педагогика межнационального общения: Учебное пособие / Под ред. проф. Д.И.Латышиной. - М., 2004. - 320 с.

5 Психологическийсловарь/Авт.-сост.В.Н. - Коропулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева. - Ростов-на-Дону, 2004. - 360 с.

6 ***Рожков М.И***. Юногогика. - Ярославль, 2007.-312 с.

7 ***Тгшонин АМ.*** Социально-педагогическое обеспечение личностного развития детей и молодежи в процессе обучения и воспитания // Сборник научных статей. Часть 1. - Кострома, 2006.-С. 3^9.

8 ***Уманский А.Л.*** Педагогическое сопровождение лидерства во временных игровых объединениях подростков. - Кострома, 2004. - 120 с'

О.Ю. Истратова

«МЕТОД ПРОЕКТОВ» И «ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД»: ПЕРЕКЛИЧКА ИДЕЙ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ 20-Х ГОДОВ XX СТОЛЕТИЯ И ПЕРВОГО ДЕСЯТИЛЕТИЯ XXI ВЕКА

Преамбула. В статье прослеживается эволюция отношения к методу проектов в отечественной истории образования и педагогики. Она происходила под воздействием социокультурных факторов, в том числе и тех, что были связаны со следованием страны курсом экстенсивного развития, на путях которого казалось возможным охранение школы от всяких влияний буржуазной педагогики. Последняя, однако, имела в себе серьезный потенциал общецивилизационного начала, который в течении более чем одиннадцати лет после Октября имел возможность раскрывать себя посредством отдельных достижений реформаторской педагогики, одним их проявлений которой и являлся метод проектов, возникший в недрах прагматической педагогики Джона Дьюи. В новых исторических условиях отдельные элементы проектной деятельности переживают своеобразный ренессанс в различных сферах мыследеятельности и модернизации разных секторов социальной инфраструктуры современной России, включившейся в процесс создания единого европейского образовательного пространства

Первое время после Октября в течение более чем десяти лет к исповедуемым Джоном Дьюи социально-политическим, философским и педагогическим взглядам в советской России сохранялась вполне терпимое и даже до известной степени благожелательное отношение. Вот что в этой связи перед большой аудиторией в 1931 году говорил нарком просвещения РСФСР А.С. Бубнов: «Буржуазные педагоги, которые приезжают к нам и ознакамливаются с нашим школьным строительством, выносят то впечатление, что мы строим принципиально иную школу, отличную от той школы, которая калечит подрастающее поколение в странах современного империализма» [3, с. 178].

Буквально в следующем абзаце выступления наркома прозвучало следующее: «Вот профессор Дьюи писал о том, что «самым характерным в советском воспитании является не то, что школьная деятельность тесно связана с общественной жизнью, а тот факг, что впервые в истории воспитательная система официально организована на базе этого принципа» [3,с. 178].

Если уж так считал сам нарком просвещения и известный в стране политический деятель, активнейший участник революции и старый большевик А.С. Бубнов, то что было ожидать от ученых-педагогов? Например, Б.Б. Комаровский наряду со всем прочим в своей научной деятельности на раннем этапе «исследовал труды американских и европейских теоретиков свободного воспитания, прагматизма. Развивал идею Дж. - Дьюи о демократизации школы и личности, связи обучения с производительным трудом, соединения духовного развития личности с развитием способностей к общественной работе» [8, с. 453].

Борис Борисович Комаровский был тогда, пожалуй, одним из самых видных (наряду со Станиславом Теофиловичем Шацким и Иваном Фомичом Свадковским) специалистом по Дж. Дьюи и пропагандистом его теории и практики. Стоит вспомнить лишь такие труды Б.Б. Комаровского, как «Философские предпосылки педагогики Дьюи» (1927), «Американская педагогика XX в.» (1928), «Основные линии в развитии научно-педагогической теории Северо-Американских Соединенных Штатов в XX в. в связи с развитием европейской педагогики» (1929) и «Диалектика развития научно-педагогической мысли» (1929).

Здесь обращает на себя внимание как минимум два обстоятельства. Первое заключалось в том, что все эти работы (в той или иной степени посвященные Джону Дьюи) были опубликованы не в Москве или Ленинграде (двух столицах),

©О.Ю. Истратова, 2008

а в столице Азербайджана г. Баку, т.е. на восточной периферии СССР и, таким образом, не могли быть восприняты со всей их полнотой и обстоятельностью на всей территории огромного Союза.

Это обстоятельство знаменательно и тем, что Б.Б. Комаровский вообще прекратил «пропаганду» идей Дж. Дьюи на советской почве как раз в 1931 г„ т.е. вгод выступления наркома А.С. Бубнова (именно тогда уже в Москве было опубликовано второе издание «Диалектики развития научно-педагогической мысли») [5]. После этого больше об идеях прагматизма Б.Б. Комаровский даже не заикался, обратившись к совершенно другим, менее опасным сюжетам научной педагогики. И правильно сделал, ибо как можно было после известных постановлений ЦК ВКП (б) начала 30 ^{x} годов о школе, направленных против всякого так называемого «методического прожектерства», воспринимать сказанное им не очень осторожно в году 1927: «Пусть Дыоии ошибается во многих своих воззрениях, но он должен быть понят и освещен в условиях развития его мышления. Понятно, что если рассматривать Дьюи в свете сдвигов мысли, которые произошли у нас под влиянием революции, то наше внимание остановится, главным образом, на теневых сторонах философии Дьюи. Строгий научный метод требует, чтобы этот маститый мыслитель был освещен как борец в условиях своей социальной среды, тогда реформаторская прогрессивная роль Дьюи определиться с наибольшей точностью и правильностью» [б].

Получается, что не само содержание философии (равно как психологии и педагогики Джона Дьюи) как таковой по своей сути, а известные «сдвиги мысли», произошедшие «у нас» под влиянием революции, в первую очередь и заставляют нас «главным образом» останавливаться и заострять внимание на «теневых сторонах» дьюизма вообще и прагматизма в частности. Признание Б:Б. Комаровского весьма знаменательно, как примечательно и то, что сам остававшийся в г. Баку педагог-теоретик предпочитает пока что оставаться в рамках «строгого научного метода», а не тех идеологических предпочтений, которые уже вполне вырисовывались в официальных установках Агитпропа ЦК ВКП (б). После 1929 г.,т.е. после сталинского «года великого перелома», а затем и «цековского» постановления «О начальной и средней школе» такая вольность станет невозможной, ибо каждый поймет, на какой путь «сдвиг мысли» толкает советскую педагогику и школу.

С одной стороны, это путь их автаркического, т.е. оторванного от всего остального, прежде всего западного мира, развития; с другой стороны, это путь развития экстенсивного, что, в свою очередь выражается в двух основных, ключевых моментах: при всех разговорах о политехнизме (в духе Маркса-Энгельса, Ленина и Крупсмэй) школа оставалась по-прежнему словесной. Она и будет развиваться преимущественно в качественном, а не количественном отношении. В таком состоянии она (наша школа и система народного образования в целом) будет оставаться вплоть до конца 90-х гг. прошлого столетия.

Итак, еще в 1931 г. нарком относил Дж. Дьюи к «передовым буржуазным педагогам.» Но в этом же своем выступлении (вслед за постановлением ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе») А.С. Бубнов подвергает «передовую буржуазную педагогику» и педагогов, в частности все того же самого Дж. Дьюи, критике за вымышленное «легкомысленное методическое прожектерство», к одному из проявлений которого относит «так называемый метод проектов», за которым стояли известные американские педагоги. Это было хорошо известно, поскольку в 1925 г. журнал «Просвещение на транспорте», обозревая новейшие веяния в педагогической теории и практике, например, сообщал следующее: «Теоретическое обоснование метода проектов в Америке связывается, главным образом, с именами Дьюи, Торндайка, Килпатрика и Коллингса»[1, с. 13].

Пожелавший остаться неизвестным автор, скрывшийся под скромными буковками «А.В.», как бы предвидел будущие метаморфозы отношения к «методу проектов» (равно как и ко всему, что считалось ранее «буржуазно-передовым»). Не случайно поэтому сразу же после упомянутого выше постановления ЦК в известном журнале «Коммунистическая революция» (журнал внимательно отслеживал все публикации, имевшие какое-либо отношение к науке, идеологии, искусству и воспитанию), писал: «Неотложной задачей, стоящей перед научно-исследовательскими педагогическими институтами и всей общественностью, является задача немедленной реализации решения ЦК ВКП (б) о начальной и средней школе, усиление внимания, очищение

методического участка от всего наносного и чуждого природе нашей политехнической школы... Успех этой работы будет обеспечен при условии непримиримой борьбы с главной оиасностькуна пути построения политехнической школы, с правооппортунистическими искажениями политики партии, ведущими к отказу от политехнизации школы, к попыткам сохранения старой, словесной школы, к разрыву между теоретическим обучением и практикой, но успех борьбы с этой плавной опасностью предполагает усиление борьбы с левоогаюртунистическими извращениями» [4, с. 79].

Так, критик Н. Зыкеев мгновенно обошелся со всеми четырьмя сборниками Института марксистско-ленинской педагогики, посвященными методу проектов. Эта критика имела печальные последствия для директора института В.Н. Шульгина и многих других ученых педагогов. А ведь только за год до этого в стране прошла специальная конференция, посвященная данному феномену (16-19 мая 1930 г.), на которой было представлено 296 делегатов из самых разных уголков СССР, в том числе и из г. Мурома Владимирской области.

Как сообщал обозреватель, «конференция открылась докладом Н.К. Крупской. В последнее время на всех участках школьной работы, - говорит Н.К. Крупская, - идет интенсивный пересмотр работы. Существующие сейчас программы и учебники не отвечают требованиям реконструктивного периода. То же самое можно сказать и относительно методов работы. Старые методы устарели. Жизнь выдвигает новые. Сейчас наибольшее внимание работников и учащихся привлекает метод проектов, вокруг которого ведется так много обсуждений и дискуссий. Метод проектов - это метод увязки теории с практикой, метод, связывающий всю нашу учебную и воспитательную работу с жизнью, с конкретными условиями» [2, с. 7].

Будучи принципиальной сторонницей метода проектов, Н.К. Крупская одновременно видела и его несовместимость с господствующей в стране идеологией: «Индивидуалистические стремления - это цели и метода проектов в капиталистических странах, а у нас - общественно-полезная цель, которая достигается коллективно, и этим наш метод проектов будет существенно отличаться от методов проектов в капиталистических странах.» Однако, указывая на это отличие, заместитель наркома просвещения признавала и следующее, «архиважное» обстоятельство: «метод проекта тем и ценен, что можем ребят на практике научить организации труда. Организация по-новому, по-социалистическому-- это громаднейшая задача. Владимир Ильич говорил, что это -«гвоздь строительства социализма». Метод проектов должен научить ребят серьезному отношению к работе, должен приучить к организации труда» [2, с. 8].

В последние десять лет внимание педагогической науки и образовательной практики к «методу проектов» и проектной деятельности учащихся и студентов возрождается в новых условиях. Это видно хотя бы по деятельности школьников, связанной с выполнением разнообразных междисциплинарных исследовательских проектов. Сказанное можно подтвердить на примере лицея, работающего при Владимирском педагогическом колледже [7], или Владимирского государственного педагогического университета, на разных факультетах которого разрабатываются и вопросы вузовской педагогики, связанные в частности с формированием проектного опыта будущих специалистов [10].

Очевидно, что проектная деятельность, возрождаемая в разных сферах социальной действительности новой России, имеет более широкое, чем только педагогика значение. Это видно хотя бы из разрабатываемых и реализуемых на федеральном, региональном и муниципальном уровнях национальных приоритетных проектов, получающих все более широкое распространение. Не случайно совсем недавно претендент на должность президента Российской Федерации Дмитрий Медведев (первый вице - премьер России, куратор национальных проектов) заявил буквально следующее:

Из международного, да и отечественного опыта следует: только вложения в человека способны помочь уйти от экономики «ресурсной и индустриальной» к экономике знаний, к экономике ежедневной технологической революции, которая создается личными усилиями активных, здоровых, образовательных граждан.

А развитие потенциала личности напрямую зависит от доступности и качества образования, здравоохранения, информации, коммуникации и т.д.

Понимание подобных задач и стремление найти наиболее эффективную форму для их реше-

ния привели к идее проектного подхода» [9].

Так история делает новый виток, на этот раз трансформируя метод проектов как дидактический феномен до проектного подхода как явления научного познания, распространяя последний во все сферы мыслительной деятельности и практического созидания инфраструктуры. Показательно при этом, что каждая из этих сфер мыслительной деятельности и секторов создаваемой инфраструктуры заключает в себе свой собственный педагогический аспект и присущий ему педагогический потенциал. Их рассмотрение должно стать предметом специального исследования.

Библиографический список

1. А.В. Метод проектов. («Проектный план» //Просвещение на транспорте. 1925.№ 11).—С. 13.
2. ***Борисов Д.*** Конференция по методу проектов // На путях к новой школе, 1930. - № 7. - С. 7.
3. ***Бубнов А.С.*** Школа на повороте // Бубнов А.С. Статьи и речи о народном образовании. - М., Изд-во АПН РСФСР, 1959.-С. 178.
4. ***Зыкеев Н.*** «Лево»-оппортунистическое прожектерство в педагогике. (Сборн. Ин-та м.-л. педагогики «На путях к методу проектов» I, П, Ш, IV)//Коммунистическая революция 1931.17. -С. 79.
5. ***Комаровский Б.Б.*** Диалектики развития научно-педагогической мысли. - М., Работник просвещения, 1931.
6. ***Комаровский Б. Б.*** Философские предпосылки педагогики Дьюи // Известия Азербайджанского государственного университета. - Баку: Тип. «КрасныйВосток», 1927.-Т. 8-С. 59.
7. Концепция Владимирского педагогического колледжа-комплекса. Владимир, 1997.
8. ***Макаев В.В. Комаровский Б.Б.*** // Российская педагогическая энциклопедия. - М., Большая российская энциклопедия, 1993.-Т. 1.-С. 453.
9. ***Медведев Дмитрий.*** Национальный проект «Образование» делает ставку на лидеров. // Призыв. 14-15 декабря 2007 года.
10. ***МолдавановА.А., БугроваЕ.П.*** Особенности методик формирования опыта проектной технической творческой деятельности будущих педагогов-инженеров // Актуальные проблемы педагогики. Сборник научных трудов. - Владимир, 1998. Вып. 2.

Н.В. Леонтьева

УЧЕТ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ: СРАВНЕНИЕ ПОДХОДОВ М.М. ПИСТРАКА И А.П. ПИНКЕВИЧА

Преамбула. Учет качества знаний является одной из наиболее существенных проблем обучения. В данной работе проанализированы позиции известных ученых М.М. Пистрака и А.П. Пинкевича в отношении учета качества знаний.

Организация подготовки студентов высших учебных заведений достаточно сложная задача, существенной частью которой является учет качества знаний. Не случайно данной проблеме уделялось значительное внимание в различные периоды развития высшей школы.

Педагоги в своих трудах стремились отразить основные подходы к данной проблеме. Среди них достаточно значительное место занимали такие ученые-педагоги как М.М. Пистраки А.П. Пинкевич. Занимаясь различными проблемами дидактики как средней так и высшей школы, М.М. - Пистрак и А.П. Пинкевич уделяли достаточно внимания проблеме учета качества знаний.

М.М. Пистрак определял, что цель учета - «выявить фактический уровень и объем знаний, умений и навыков учащихся», кроме того, цель учета - «средство для систематической борьбы учителя за повышение качества обучения» [4, с. 262]. Таким образом, учет предполагал не только определение качества знаний, но и возможность оказания помощи каждому учащемуся для

©Н.В. Лентьева, 2008

того, чтобы «изжить и исправить отдельные недочеты в его работе». [4, с. 262] Такой же подход к цели учета выдвигал А.П. Пинкевич: «Мыдолжны выяснить те результаты, которые дает обучение. .. Формы учета являются сами по себе, при рациональном их применении, важными средствами углубления и закрепления знания» [2,- с. 144] Следовательно, первая часть цели (констатация результатов обучения) определялась педагогами одним и тем же образом, вторая часть, направленная на повышение качества обучения, рассматривалась в различных аспектах: М.М. Пистрак основное внимание обращал на коррекцию недостатков, А.П. Пинкевич - на систематизацию и закрепление знаний.

Каждый из педагогов отмечал, что учет должен быть регулярным, своевременным, постоянным, при этом подходы к организации текущего учета были различными. По мнению М.М. - Пистрака, в основу текущего учета были положены следующие элементы: личные наблюдения учителя за работой ученика, разнообразные письменные работы, устные ответы учащихся в порядке их опроса или их участия в беседе [4, с. 267]. Кроме того, в зависимости от конкретного предмета подлежали учету дополнительные элементы, такие как: умение работать с картой, умение ставить опыт, умение конструировать доказательства и т.д. [4, с. 266]. А.П. Пинкевич полагал, что «всякая форма учета является в то же время формой самоучета и самоконтроля» [2, с. 144]. Учет выполненной работы достигался за счет целесообразного расположения материала обучения, остановок, во время которых производилась проработка всего изученного материала, разнообразных коллективных и индивидуальных мероприятий (диспутов, коллективных сочинений, выставок, праздников, различных записей и т.д.) [2, с. 145-146].

Таким образом, А.П. Пинкевич основное внимание уделял самоконтролю и самоучету на основе изучения результатов самой разнообразной деятельности учащихся в ходе обучения. Такой подход предполагал наличие ясно поставленной для учащихся цели работы и осознание необходимости подведения ее итогов, что в свою очередь позволяло, по мнению А.П. Пинкевича, сделать работу более интересной и важной для учащегося.

М.М. Пистрак более существенную роль отводил работе учителя, поскольку при построении учета на основе самоучета «проблема пускалась на самотек» [3,с. 75]. По его мнению, учет работы следовало производить на основе совместной работы учителя и учащихся. На основе собранных в течение определенного периода обучения данных учитель должен был составить содержательную характеристику учащегося, описывающую «разносторонне его работу, знания, умения, развитие» [3, с. 78]. При этом характеристика не должна была быть средним арифметическим всех данных учащемуся характеристик, ее основным назначением было выявление итогового состояния работы учащегося. Вместе с тем и М.М. Пистрак, и А.П. Пинкевич подчеркивали важность осуществления текущего учета. Так, на совещании Всесоюзного комитета по ВТО А.П. Пинкевич утверждал, что «текущий учет должен быть поставлен по большинству дисциплин, которые выносятся на зачетные сессии» [5, с. 81]. Аналогичное мнение в своих работах высказывал ММ. - Пистрак.

Различное отношение высказывали педагоги по отношению к таким формам учета как промежуточные и итоговые экзамены и зачеты. М.М. - Пистрак дотекал применение экзаменов и зачетов (так называемые проверочные испытания) с тем условием, что они должны качественно от экзаменов старой школы: «испытания становятся, в противоположность экзаменам старой школы, орудием повышения качества обучения и сознательной ответственности учащихся» [4, с. 269]. Испытаниям должен был предшествовать «довольно большой и серьезный подготовительный период», что обеспечивало создание условий для повторения, систематизации знаний, исправлению недочетов и ликвидации пробелов [4, с. 269]. Таким образом, М.М. Пистрак поддерживал точку зрения, предполагавшую, что проведение испытаний в оговоренных выше рамках способствовало повышению качества обучения.

А.П. Пинкевич придерживался на этот счет другого мнения, он полагал, что «эта форма учета… настолько искусственна, так выбивает их [учащихся] из колеи и нервирует их, что не может быть и речи о ее сохранении» [2, с. 145]. Единственный возможный случай исключения А.П. Пинкевич видел в применении экзаменов там, «где безраздельно господствуют лекции» [1, с. 108]. Те курсы, особенно в высшей школе, преподавание которых основывалось на лекционном способе обучения, подлежали учету на основе экзамена. В

остальных случаях применение экзамена считалось категорически недопустимым, его следовало заменить учетом и самоучетом на основе проделанной учащимися работы по изучению матьриала.

Другим вопросом, по которому мнения педагогов решительно расходились, был вопрос о применении оценок и отметок в обучении. М.М. - Пистрак считал, что одной из важнейших составляющих учета является применение дифференцированных оценок для выявления уровня и объема знаний: «наша школа дает учащимся путем дифференцированной оценки (отметки) успеваемости реальные показатели для соревнования-» [4, с, 264]. Однако дифференцированную оценку не следовало считать основным способом оценивания качества знаний учащихся: «момент оценки есть только один из моментов учета» [3, с. 76]. М.М. Пистрак отмечал, что способ выражения оценки (словесный, цифровой) и число градаций не имели особого значения, поскольку более существенным моментом являлась содержательная характеристика учащегося, в которой «оценочный момент получает уже не главное, а второстепенное значение» [3, с. 78]. Основным назначением оценки при таком подходе было формирование более наглядного и доступного для учащихся способа отображения их учебных достижений.

А.П. Пинкевич, в свою очередь, полагал, что «отметки нервировали, запугивали ученика, подавляли его самодеятельность, были в полном разладе с его собственной оценкой, они давали широкий простор произволу учителя и узаконили формализм в педагогической работе» [2,- с. 147]. С такой точки зрения А.П. Пинкевич требовал «их полного искоренения» [2, с. 147]. В качестве оценки результатов работы и ее успешности предполагалось использовать отзывы преподавателей, характеристики, психограммы и т.п. При таком подходе главенствующее место занимала содержательная оценка в самой разнообразной форме, количественная оценка была отвергнута.

Таким образом, подходы к учету качества знаний М.М. ПистракаиА.П. Пинкевича имели большое число сходных черт: цели учета, необходимость текущего учета, требование содержательной оценки (например, в форме характеристики) качества знаний учащихся, в постановке учета качества знаний, перечисленные выше элементы имеют решающее значение. Следовательно, по наиболее значимым сторонам учета данные авторы придерживались сходной точки зрения. Более значительные различия наблюдались при рассмотрении вопросов практической организации. Признавая необходимость текущего учета, А.П.- Пинкевич сводил его главным образом к самоучету, в то время как М.М. Пистрак большее внимание уделял работе учителя в рамках указанной проблемы.

В целом каждый из описанных подходов имел свои существенные достоинства и только совместное рассмотрение позволило более полно представить работу по формированию системы учета качества знаний в 20-30 годы XX века.

Библиографический список

1. ***Пинкевич А. П.*** Введение в педагогику - М.: Работник просвещения, 1925.

2. ***Пинкевич А.П.*** Педагогика. Т. 2. Трудовая школа-М.: Работник просвещения, 1925.

3. ***Пистрак М.М. О*** построении программ и методах школьной работы - Ростов-на-Дону: издательство Северный Кавказ, 1932.

4. ***Пистрак М.М.*** Педагогика. Учебник для высших педагогических учебных заведений - М.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935.

5. ЦГА РФ, фонд Р 8090, оп. 2, д. 7 Материалы об организации и методах преподавания в высшей школе. 15.02.1933 -26.07.1933. Стенограмма совещания Всесоюзного комитета по ВТО. Пленум ВУМСа от 26.05.1933. Л. 81,88,93.

Д.Ю. Скрябина

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПАРАДИГМЫ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ И ПЕДАГОГИКЕ ЭМИГРАЦИИ 20-30-Х ГОДОВ XX СТОЛЕТИЯ

Преамбула. В данной статье пойдет речь о существующих парадигмах в отечественной педагогике и педагогике эмиграции 20-30-х годов XX века. Представлены модели развития педагогических идей обучения и воспитания в данный временной отрезок.

На современном этапе развития общества и в сложившихся социально-экономических и политических условиях все чаще мы обращаемся к нашему прошлому, особой актуальностью пользуются именно 20-30- годы XX века, так как эти десятилетия стали переломными для всей педагогической теории и практики России. Нестабильные политические и экономические условия привели страну к экономическому кризису, развалу экономики. В тяжелых политических условиях России начинаются репрессии «неугодных государству», что приводит к эмиграции целого слоя интеллигенции, большинство которого составляют философы, деятели культуры, искусства и педагогики. В тяжелом состоянии находится школьное образование подрастающего поколения России со времен октябрьской революции. Деление педагогических идей на «правильные и неправильные» в советской России раскололи российское научное общество на два лагеря: приверженцев развития образования в рамках светской парадигмы, и тех, кто считал, что в основу светской парадигмы образования следует вносить религиозные воззрения, традиционные для российской педагогики.

Именно в это время все педагогические принципы образования, существовавшие в России, получают развитие в двух направлениях:

- светской парадигме образования;
- религиозной парадигме образования, в основе которой лежали педагогические воззрения эмиграции.

Основную часть педагогов, оставшихся в России в 20-е годы, составляли П.П. Блонский, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.П. Пинкевич, М.М. Пистрак, М.Н. Покровский, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин, разделявшие официальные, установленные властью, социальные установки, ориентированные на светский характер образования, где пролетариат считался носителем общечеловеческих ценностей.

В отечественной педагогической теории и практике 20-30-х годов XX века существовали 3 модели развития педагогической мысли: социально-ориентированная, коллективно-идеологическая и нравственно-этическая. В контексте социально-ориентированной модели работали П.П. Блонский, Л.С. Выготский и А.Б. Залкинд. В основе их модели лежали идеи развития личности ребенка в среде, обществе и семье под влиянием идеологии. С.Т. Шацкий в своей педагогической деятельности занимался внедрением теоретических знаний в практическую деятельность. Им была предложена разработка существующей программы ГУСа в новой редакции, в основу которой он положил знакомство детей с нравственными идеалами и идеологией, что проходило под влиянием семьи и среды, в которой проходило воспитание и обучение ребенка.

Самой содержательной моделью в данный период времени стала коллективно-идеологическая, получившая свое широкое развитие в трудах таких педагогов, как: Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.П. Пинкевич, М.Н. Покровский, В.Н. - Шульгин. В основе этой модели лежат идеи пролетарской педагогики, отрицание старой школы, формирование пролетарской атеистической личности. Большое внимание в данной модели уделялось антирелигиозной пропаганде. Говоря о религии, ученые утверждали, что Закон Божий дает извращенную картину о существующей природе при помощи фантастических идей, что неприемлемо в советском государстве. В плане практической деятельности в русле данной моде-

©Д.Ю. Скрябина, 2008

ли работал М.М. Пистрак. На основе школы-коммуны он попытался внедрить «схему преподавания в связи с работой на фабрике» [3], где впервые попытался связать элементы общеобразовательной школы с компонентами духовной культуры, предлагая их системное изучение.

Одним из ярких представителей нравственно-этической модели является В.Н. Сорока-Росинский. В своих трудах он уделял большое внимание доверию между учениками и учителями, которое в итоге, по его мнению, должно привести колонистов к взаимоуважению, взаимопомощи и взаимопониманию, что является частью нравственного воспитания.

Итак, господствующую позицию в советской педагогике 20-х годов занимало социально-реформаторское направление, осуществляющее задачу построения социализма как высшей ценности категории социально-политического плана. Для его идеологов была характерна глубокая вера в возможность «воспитания новых людей, способных построить демократическое и гуманное общество, основанное на общечеловеческих законах и нравственных нормах и вместе с тем - острое и решительное неприятие национализма и шовинизма, презрительного отношения к другим нациям и народностям, неуважение их традиций и обычаев» [1]. Таким образом, основные приоритеты развития несли в себе светский характер образования, тем самым, формируясь в светскую парадигму образования.

Особую группу русских эмигрантов, осевших в Праге, составили многие из сотен высланных за пределы Советской России профессоров, преподавателей высшей школы, чьи философские и политические воззрения не совпадали с официальными идеологическими установками. Краткий анализ содержания работ, вышедших за последние годы в России по этой проблематике, показывает, что они в основном затрагивают вопросы, связанные с рассмотрением педагогического наследия А. Бема, Н.А. Бердяева, С. Булгакова, С.И. Гессена, В.В. Зеньковского, И.А. Ильина, Л.П. Карсавина, Н. Лосского, П. Струве, П.П. - Федотова, С.Л. Франка.

Одним из выдающихся педагогов эмиграции являлся В.В. Зеньковский. Им была разработана философско-педагогическая система, в основу которой были положены педагогическая антропология и идеи православия. В целом его позиции совпадали с взглядами многих педагогов Российского Зарубежья, в числе которых: Н.О. ЛосскийиИ.А. Ильин,С.И. ГессениСЛ. Франк [2]. Исходя из выше сказанного, взгляды В.В. Зеньковского можно представить как модель религиозно-философского развития детей. Наиболее близко к его идеям находился С.И. Гессен. Говоря о демократических принципах единой школы, он утверждал, что идеология марксизма пришла на смену идеологии либерализма. Его педагогические взгляды можно представить как модель развития духовно-культурных традиций.

Одним из представителей религиозно-философского направления среди философов эмигрантов был Н.А. Бердяев. Говоря о духовности, Н.А. Бердяев наибольшее значение уделяет трем ее составляющим: природе, обществу и свободе. Эти три составляющие можно отнести к нравственным качествам личности, следовательно, его модель развития личности ребенка выглядит как духовно-нравственная.

И.А. Ильин под духовной культурой народа, понимает родину, молитву и творчество. Формирование духовной культуры он видел в созерцании искусства и веры русского народа, а исходя из созерцания, выстраивал нравственные образы, которые в дальнейшем приводили к формированию философии народа и культуры храбрости и подвижничества. Таким образом, модель И.А. Ильина можно представить как развитие духовно-нравственного через созерцание и дисциплину.

Эмигранты стремились сохранить у детей традиционную русскую культуру и привить навыки, которые бы позволили им играть созидательную роль в будущей освобожденной от большевизма России. Весь ход учебно-воспитательного процесса был направлен на воспитание личности молодого человека, «обладающего наибольшей нравственной свободой», критическим разумом и руководствующегося чувством всемерной братской любви. Средством приближения к такому идеалу должен быть длительный нравственный подвиг, борьба добра и зла (Царство Божие).

Итак, говоря о развитии взглядов педагогов эмиграции можно сделать следующий вывод: философы Н.А. Бердяев и И.А. Ильин, развивали свои идеи в русле духовно-нравственного развития. У педагогов эмиграции В.В. Зеньковского и С.И. Гессена нашли свое отражение модели религиозно- философского и духовно-культурного

развития, в которые входили наука, искусство, религия и философия, только рассматривались они с разных ракурсов. У В.В. Зеньковского - с точки зрения христианства, а у С.И. Гессена-*- в культурологическом аспекте.

Таким образом, духовно-нравственное воспитание детей проходило в традициях православия, что имело большое значение для правильного, гармоничного развития русских детей, большое значение придавалось Закону Божьему, культурным традициям русского народа, российской истории, широко применялись элементы трудового воспитания, развития чувства здорового патриотизма, любви к России. Все это говорит о том, что в основе религиозной парадигмы образования лежали духовные ценности и идеалы.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что в 20-30-е годы XX столетия существовали парадигмы образования, несущие в себе светский и религиозный характер. В России доминантное развитие получила светская парадигма образования, а в педагогике эмиграции основной стала религиозная парадигма образования.

Библиографический список

1. Школа - коммуна наркомпросса. Из опыта Московской опытно-показательной школьной коммуны им. П.Н. Лепешинского/ Сборник пед. коллектива школы под ред. М.М. Пистрака. - М.: Изд-во «Работник просвещения», 1924,- С. 53.

2. *Богуславский М.В.* XX век российского образования. - М.: ПЕР СЭ, 2002. - С. 74.

3. *Оссовский Е.Г.* «Заглядывая в глубины детской души...». www.Yandex.ru.

4. Официальный сайт Б.М. Бим-Бада. - С. 10.

Л.Л. Кутявина

ПРОБЛЕМА ПОСТАНОВКИ ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В РОССИИ В КОНЦЕ XIX - НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Преамбула. *В статье исследуется история определения цели преподавания математики в средней школе в конце XIX- начале XXвека, изменение подходов к определению целей обучения математике в современном обществе и сделан прогноз об изменении отношения общества к школьной математике как составляющей общеобразовательной подготовки личности*

Математика является основным предметом школьного курса. Потребности общества в определенном уровне математической подготовки диктуют цели обучения математике. Цели обучения математике отражают преобладающие в обществе представления относительно места математики в системе школьного курса, общем развитии личности, связей математики со всеми направлениями деятельности человека. Цели оказывают влияние на содержание предмета, обуславливают выбор методов работы с учебным материалом, форм организации учебной деятельности, определяют систему подготовки учителей, которые будут преподавать предмет. На определение целей обучения математике влияют политические, экономические, социокультурные факторы. От того, какие факторы оказывают более сильное влияние в определенный промежуток времени, зависит определение образовательных ориентиров общества. Исследование истории опыта определения целей преподавания математики в средней школе позволяет понять, как изменяются подходы к определению целей обучения математике в современном обществе, и сделать прогноз об изменении отношения общества к школьной математике, как составляющей общеобразовательной подготовки личности.

Развитие капиталистических отношений в России конца XIX - начала XX века, бурное развитие математики как науки в мире и перемещение цен-

©Л.Л. Кугавина, 2008

тра ее развития в XIX веке в Россию, привело к активизации потребности молодежи в качественном образовании, вызвало интерес к изучению математики. Остро ощущалась необходимость реформирования образования. «Ясно, что реформа средней школы стоит на очереди во всех европейских государствах; а это доказывает, что потребность в этой реформе обусловлена не промахами наших учебных планов, не плохим состоянием дисциплины, не бюрократизмом школы, о котором постоянно говорят газеты и журналы, а каким-то несоответствием европейской культуры идеям европейской средней школы, некоторым анахронизмом ее по отношению к запросам современной жизни или к духовному складу нарождающегося и учащегося поколения. Все - родители, учащиеся и начальствующие - признают ненормальность средней школы, несоответствие ее задач с делом, все недовольны уставом средней школы и ее программой» - так писал М. Фот в 1906 году [7].

В конце XIX века сформировалось мощное общественное движение за реформирование математического образования. На 1910-1916 гг. приходится «пик развития того образования, которое начало складываться с 1860-х годов», и проектов реформ, продемонстрировавших «образец построения образовательной политики с четкой постановкой стратегических и тактических целей, выделения приоритетов. Неудивительно, что потенциала сформулированных в ходе подготовки реформ конструктивных идей, подготовленных программно-методических материалов хватило на то, чтобы наполнить образовательную политику Временного правительства, большевиков и русской школы эмиграцию) [1]. В этот период развиваются частные методики преподавания математики и появляются методические пособия для учителей и математические журналы.

Педагоги формулируют по преимуществу прагматические цели (формирование умения и навыков для дальнейшей практической деятельности и продолжения образования). Наряду с прагматическими (материальными) целями обучения математике ставятся и развивающие (формальные) цели обучения, причем некоторые методисты считают развивающие цели главными. Н.А. Извольский писал, что материальная цель «имеет в виду, главным образом, ту практическую пользу, которую можно извлечь из знания арифметики. Поэтому всякий раз, как только материальная цель обучения арифметике выдвигается на первый план, главное внимание при обучении обращают на то, чтобы учащиеся правильно выполняли арифметические действия и научились решать задачи, хотя бы это все носило механический характер». В то же самое время, «формальная цель имеет в виду, главным образом, развитие духовных способностей учащихся,... прежде всего развитие способности логического мышления». Если иметь в виду формальную цель обучения, то искусство школьников быстро вычислять становится не важным [4].

Другой сторонник усиления развивающей цели обучения математике, Н.В. Чехов так формулирует эти цели:

1) развитие интереса к знанию;

2) развитие умственных способностей учащихся;

3) возможность дальнейшего самообразования.

Поскольку все цели одинаково относятся к мужчинам и женщинам, значит, их образование должно быть одинаковым.

В связи со сформулированными целями, предлагалось на первой ступени обучения использовать преимущественно наглядные методы, на второй ступени - самостоятельное приобретение знаний. Педагоги требовали устранить многопредметность в школе, т.к. обилие изучаемых дисциплин не позволяет ученику заинтересоваться ни одной из них. Перечень предметов в школе предлагали ограничить следующими: русский язык (литература), математика (арифметика, наглядная геометрия, алгебра), естествознание (три царства природы, физика, химия), география, история.

Выдвигались новые требования к организации обучения; свобода обучения, сознательное усвоение знаний учащимися, интерес к знаниям должен быть естественным побудительным средством, обучение должно приспособляться к индивидуальным способностям учащихся.

Под свободою обучения педагоги XIX века понимали не только свободу учителя от насильственного вмешательства в принятые им методы обучения, но и свободу учеников - учиться им или нет.

«Сознательное усвоение знаний и включение в число задач школы развития любви и интереса к ним требует устранения на всех ступенях обучения и непременно с самой низшей, всех мер воз-

действия на учеников чем-либо сколько-нибудь напоминающие награды, наказания и другие насильственные меры». Только тогда школа перестанет быть учреждением, нивелирующим своих питомцев по одному шаблону.

Так же считалось важным, чтобы школа не преследовала профессиональных задач, а давала ученикам как можно больше сведений, позволяющих в дальнейшем адаптироваться к любой выбранной сфере деятельности [2].

Соотношение значимости прагматических и развивающих целей в обучении математике не было установлено в конце XX века, но педагоги в ходе дискуссий уточнили значение терминов «формальная» и «материальная» цель. В дискуссиях принимали участие многие известные методисты (А.К. Власов, Н.А. Извольский, С.Н. Поляков, Ф.А. Эрни др.)

После революции изменились представления о роли личности в обществе. Так, Б.А. Плюснин-Кронин, с присущей д ля того времени категоричностью, высказывает точку зрения партийных идеологов образования: «Пора бросить басни о самоценности личности, о самоцельности воспитания. Личность ценна постольку, поскольку она нужна и полезна человеческому коллективу, идущему к прогрессу и усовершенствованию жизни. Воспитание есть орудие, при помощи которого организованное общество готовит необходимых ему работников.... Ни о какой абсолютной свободе школы речи быть не может. Все ее направление и содержание определяется;

1) целевыми предначертаниями государства;

2) жизнью - бытием, на нее со всех сторон влияющим» [3].

Даже при обучении математике главными стали идеологические цели. В дальнейшем развитие экономики всегда усиливало прагматические цели обучения математике, но освобождаться от идеологического налета они стали только в конце XX века.

Известный советский методист А. А. Столяр отмечал: «Исходя из общих целей обучения и воспитания, из специфики математики как науки, ее роли и места в современной системе наук, в технике и производстве, ее значения в жизни современного общества, можно следующим образом сформулировать цели обучения математике в средней общеобразовательной школе:

1) развитие математического мышления учащихся;

2) приобретение ими глубоких и прочных теоретических знаний элементарных начал математической науки, необходимых для продолжения образования в высшей школе и для практической деятельности, а также умения и навыки применения этих теоретических знаний в разных конкретных ситуациях;

3) понимание учащимися научных основ современной техники и современного производства, разумеется, в той части, в которой это касается использования математических методов в технике и на производстве (политехническое образование)». Таким образом, в конце XX века формулировались прагматичные цели изучения математики [6].

В конце XX - начале XXI века изменения в политической, экономической и общественной жизни России привели к необходимости проведения очередной реформы в образовании.

Несмотря на то, что обществом признается необходимость изменений, реформа проходит очень трудно. Сложность реформирования в России неизменно упирается в то, что реформы проводятся сверху. Мнение педагогической общественности, родителей мало учитывается, что вызывает с их стороны противодействие реформе. Следует признать, что «...в основном у нас сохранилось образование индустриального периода производства. Сохранилось образование авторитарного общества с соответствующими общественными отношениями и требованиями к человеку. Осталось много других вещей, недостатков, характеристик, присущих нашему обществу в предыдущие десятилетия, даже столетия... Процессы, происходящие в образовании, так или иначе отражают то, что происходило и происходит в обществе в целом... Поэтому, почитая и уважая достигнутое, необходимо постоянно говорить о необходимости перемен, о необходимости модернизации. Мы должны настраивать на это учителя» [5]. В настоящее время вопросы постановки цели обучения математике в средней школе приобретают особое значение.

Реформа образования в средней школе назрела и в мире. Поэтому по вопросам преподавания математики в школе ведется особая дискуссия. В настоящее время в мире наметились два основные направления в определении целей общего математического образования: утилитарное (прагматическое), нацеленное на потребности в применении математики в практической жизни,

и концептуальное, нацеленное на усилении роли математики в общем развитии человека. Если особенности состояния общества в 50-90 годы XX века диктовали приоритет утилитарного подхода, то изменения в этом состоянии, происходящие в последние десятилетия, обуславливают перевес концептуальных целей обучения, причем можно ожидать, что в будущем эта тенденция еще усилится [8].

Образование должно действовать в интересах каждого гражданина. В законе об образовании перечисление основных задач начинается с такой: удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии. Обучение математике должно, прежде всего, удовлетворять потребностям личности. Традиционно обучение математике вносит свой вклад в формирование научного мировоззрения учащихся, развивает их интеллектуальные силы и возможности, формирует навыки мыслительной деятельности, готовность к упорному труду, преодолению трудностей, формирует такие качества личности, как наблюдательность, инициативу, уважение к труду товарищей. *Так* же обучение математике готовит учеников к продолжению образования в высшей школе, воспитывает у них стремление к непрерывному пополнению знаний в избранном направлении путем самообразования.

Определив главную цель обучения математике, необходимо менять образовательные технологии, которые разработаны еще в XX веке. Необходимо вводить асинхронное обучение, когда каждый школьник может выбирать для себя собственную образовательную траекторию. Кроме того, необходимо усилить самостоятельную работу учащихся. Навыки самостоятельной работы обеспечат ученику возможность самостоятельно получать недостающие знания. Сейчас мы говорим о личностно-ориентированном обучении, имея в виду обеспечение условий для креативного развития личности, и ожидая от нее в будущем весомого интеллектуального вклада в социально-культурные и экономические отношения в государстве.

Библиографический список

1. ***Богуславский М.В.*** История российского образования XX века: десятилетие за десятилетием//Вестник образования.-2003.-№№ 15,17-24;2004.—№ 1,2.

2. ***Чехов Н.В.*** Изложение доклада читанного 29.03.1906 в заседании комиссии по низшей школе Министерства народного образования // Вестник учителей. - 1906. - № 3.

3. ***Плюснин-Кронин Б.А.*** Новый этап//Новая система народного образования в РСФСР и новые программы Государственного Ученого Совета. - М.: Изд-во «Работник просвещения», 1925. -С. 3-11.

4. ***Извольский НА.*** Задачи, преследуемые обучением детей арифметике в начальной школе // Математический вестник. -1915. 1-8. -С. 3-6.

5. ***Кремень В.Г.*** ОсЕпта в XXI столггп мае стати приоритетом у будь-якому суспшьств1 // Математика в школ:. - 2002. - № 6. - С. 2-3.

6. ***Столяр А.А.*** Педагогика математики: Учебное пособие дня студ. физ.-мат. фак. пед. ин-тов. - Изд. 3-е, перераб. и доп-Мн.: Вышэйшая школа, 1986-С. 24-25.

7. ***Фот М.*** Что должна дать средняя школа // Педагогический сборник. - 1906. - №9. - С. 179-209.

8. Интернет, сайт http://pegase, univ - fcomte. fr / ctu / IREM / Internathtm Люксембург, 2002.

В.В. Босенко

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ РОССИИ, ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ И США

Преамбула. Динамичное развитие социальных процессов в России ставит перед государством ряд новых задач, среди которых весьма важными являются задачи прогностических разработок государственной политики в области воспитания, социализации подрастающего поколения. Среди научных знаний выделяется социальная педагогика, сфера действия которой необходимо предполагает изучение и поиск решения данных проблем. В условиях создания единого европейского образовательного пространства возникает необходимость внимательного изучения и рассмотрения процессов международного взаимодействия в рамках развития социально-педагогического знания в целом, выявление возможностей использования международного социально-педагогического опыта в разработке актуальных проблем отечественной социальной педагогики как фундаментальных, так и прикладных.

Социальная педагогика как наука исторически детерминирована. Современное ее состояние, ее статус были подготовлены динамикой исторического развития России, что, в свою очередь, актуализировало истори ко - пе дагогичес ки с исследования генезиса социально-педагогического знания. При этом особое значение приобретают вопросы биполярного взаимодействия социально-педагогических наук России и Запада.

Профессор Воронежского государственного педагогического университета Т.С. Просветова в своей концепции выделяет тенденцию взаимодействия социальной педагогики России с идеями и опытом Западной Европы и США, доказывая существование такого взаимодействия. Но в данной концепции целенаправленно не раскрываются закономерности и механизмы данного процесса.

Социальная педагогика России в процессе своего становления (начало XX в. - наше время) обогащалась результатами социально-педагогической мысли и практики Запада. Спектр социально-педагогического взаимодействия в контексте исторического процесса постоянно расширялся, что обусловливалось спецификой развития социальной педагогики России.

Т.С. Просветова выделяет четыре основополагающих этапа становления социально-педагогического знания:

- институ цио нал и з ация социальной педагогики (начало XX века - начало 20-х годов XX века);
- «гуситский» этап (20-е - начало 30-х годов XX века);
- возрождение социальной педагогики (60-80 годы XX века);
- современный этап развития социальной педагогики (начало 90-х годов XX века - наше время).

Специфика диалога отечественной социальной педагогики с зарубежными социально-педагогическими идеями и опытом заключалась в избирательном характере, обусловленным конкретным этапом развития отечественного социально-педагогического знания (проблемное поле).

Этап институционализации (начало XX века - начало 20-х годов XX века) был определяющим и в становлении социальной педагогики как науки, так как он отражал процесс организации и упорядочения социально-педагогического знания в России. Использование при этом мирового социально-педагогического опыта являлось неотъемлемой частью данного процесса.

Социально-педагогическая мысль и практический опыт Западной Европы и Америки в начале XX века в России был представлен в библиографических, сравнительно педагогических обзорах, историко-педагогических исследованиях, переводной педагогической литературе, а так же посредством непосредственного участия отечественных ученых в Международных конгрессах.

Основными идеями, воспринятыми отече-

©В.В. Босенко, 2008

ственными исследователями на этапе институционализации и получившими в последующем развитие явились: идеи марбургского профессора П. Наторпа (о задаче воспитания как развитии всего человека; определение предмета социальной педагогики как исследование проблемы интеграции воспитательных сил общества с целью повышения культурного уровня народа); идеи немецкого педагога Г. Кершенштейнера (обусловленность цели и задач школы государственными интересами; идея трудовой школы); идеи американского педагога-новатора Д. Дьюи (идея трудового принципа и др.); а также методы и результаты эмпирических исследований по проблеме развития социальных чувств, «социального сродства», социального сознания (Ф.Г, Гиддингс).

Доминирование естественнонаучной гносеологии предопределяло пристальное внимание и интерес к эмпирическим исследованиям. На страницах педагогических журналов, в частности «Вестник воспитания», «Образование», публиковались статьи, отражавшие методологию и результаты социально-педагогической экспериментальной работы на Западе, а также анализировались ведущие идеи, сформулированные зарубежными учеными на основе экспериментально полученных данных.

В работах отечественных исследователей XX векаМ. Ефремовой, Л. Седова раскрывалась роль семьи, школы, товарищей, игр, школьных предметов в развитии социальных чувств, социального сознания. Л. Седов подчеркивал «отпечаток влияния общественной среды па воззрения детей», несмотря на индивидуальные отличия (выделялся аспект пола). Он отмечал, что общественная среда понимается как в широком (все общество), так и в «тесном смысле» (товарищеский кружок). Влияние среды, подчеркивалось в выводе Л. Седова, более существенно, чем влияние учителей ироднгелей [9, с. 130].

Как заслуживающие внимания и дальнейшего изучения рассматривались этапы развития «социального сродства», выявленные американским педагогом В.Х. Кильпатриком.

Среди психологических механизмов, способствующих развитию «социального сродства», учеными Запада выделялся «фактор внушаемости». На страницах педагогических журналов приводились экспериментальные данные, полученные, в частности, французским психологом А. Вине по определению степени внушаемости (метод двойного опросника).

В контексте изучения механизма влияния внушаемости в общественном воспитании педагогическая печать популяризировала взтяды французского ученого Ж.М. Гюйо, изложенные им в работе «Воспитание и наследственность».

Человек, в представлении Ж.М. Гюйо, предназначен к общественной жизни. Поэтому главной задачей воспитания, полагал Ж.М. Гюйо, должна быть подготовка его к этой жизни, «старание притесать его» к обществу, «уравновесить врожденные эгоистические инстинкты развитием альтруизма, общественности» [3, с. 28].

Среди принципов общественного воспитания выделялся принцип солидарности (бельгийский профессор Ж. Рум).

Уже в начале XX века отечественные ученые определяли модель трудовой школы как перспективу. А.Ф. Музыченко на основе анализа зарубежных идей выделяет 3 направления в понимании трудовой школы как принципа деятельности: первое - «ручной труд как внешнее дополнение и противовес теоретическому преподаванию»; второе направление объединяло понимание трудовой школы как «методического принципа, внутренне проникающего собою всю школу»; сторонники третьего направления рассматривали трудовую школу как «всякую целесознаюшую деятельность» [6, с. 194-196]. С. Левитин в своих работах раскрывал социальные истоки идеи трудового воспитания.

Поиск перспективных моделей школы адекватных перспективной модели общественного развития и модели человека, способного развиваться в новых общественных условиях, являлся одним из характерных признаков развития социально-педагогического знания на «гуситском» этапе (20-е - начало 30-х годов XX века). Поиск такой модели был характерен для всего процесса становления отечественной социальной педагогики (начало XX в. - наше время). Вместе с тем, наиболее плодотворным представляется этап 20-е - начало 30-х гг. XX века, когда перспективная модель разрабатывалась посредством активного взаимодействия идей отечественных и зарубежных ученых.

На данном этапе (20-е - начало 30-х гг. XX века) такой перспективной моделью становится модель политехнической (трудовой) школы, адекватной перспективе строительства социалистического общества и перспективам индустриального об-

щества в целом, что привлекало огромный интерес педагогов зарубежных стран, которые заговорили «о советской школе, как о школе пролетарского государства» [5, с. 110].

Немецкий исследователь Генрих Фогелер, печатавший в 1923 и 1924 годах свои письма о русской школе в журнале «Neue Erziehang», старается познакомиться с Советской Россией и советской школой не как со сферой колонизации, а как с культурным фактором, который может проникнуть и в жизнь других стран. Русская школа захватывает его с ее социальной стороны. В России его, прежде всего, привлекает глубокая связь с производством и со всем трудовым населением.

Единственная в мире страна, в которой власть принадлежала трудящимся, не могла не интересовать зарубежных педагогов.

Советская школа развивалась и усовершенствовалась, постепенно шел процесс дифференциации, уточнения, выделения и разработки ее отдельных частей. Широко привлекался опыт Западной Европы.

Одним из исследователей системы образования за рубежом в 20-е годы XX века был советский ученый исследователь А.П. Пинкевич, который, неоднократно бывая за границей, давал критический анализ зарубежной системе образования на страницах педагогических журналов, Его описания финской, шведской школы дают понимание системы народного образования этих стран. А.П. Пинкевич выделяет поэтапность процесса образования, преемственность каждой ступени начального, среднего и высшего образования.

Не менее важным направлением в процессе развития социальной педагогики на «гуситском» этапе (20-е - начало 30-х годов XX века) было: постановка проблемы изучения «объема воспитательных воздействий» (В.Н. Шульгин). В этой связи изучались работы немецких ученых: Ю. Вагнера, Г. Каутса, Э. Крика, А. Фишера и др. Суть подходов заключалась в выделении воспитывающих факторов среды («легитимных» и «скрытых» воспитателей), требующих изучения и подчинения целям социального воспитания [8, с. 236].

В 60-80-е годы диалог наук поддерживали совместные исследования с ГДР по проблеме взаимодействия социальных институтов во внешкольном воспитании учащихся, проблеме разработки понятийного аппарата, проблеме совершенствования содержания образования, адекватных научно-технической революции.

В СССР разработкой системы совершенствования организационных форм взаимодействия социальных институтов в системе общественного воспитания занимались отечественные исследователи В.Г. Бочарова, М.М. Плоткин, Н.Е. Щуркова и другие.

В контексте данной разработки, ключевой проблемой, определявшей эффективность воспитательного процесса, становилась проблема объединения всех воспитывающих сил, научно обоснованная их расстановка в направлении дополнения и продолжения деятельности на основе оптимального использования их воспитательного потенциала (В.Г. Бочарова).

Одной из форм взаимодействия в практике явилась совместная работа по организации деятельности клубов интернациональной дружбы (КИД).

На данном этапе происходит расширение понятийного аппарата, в частности внимание отечественных исследователей обращалось на разработку немецкими учеными сущности понятий «самодеятельность», «творческая активность».

Превращение науки в непосредственную производительную силу в связи с научно-техническим социальным прогрессом в 60-80 гг. обусловили объективную необходимость пересмотра содержание общего образования.

Выделение образования, как экономической, политической, социальной и духовно-культурной ценности рассматривалось важной задачей, решение которой должно осуществляться по двум направлениям. Первое из них касалось отбора, структуры и способов передачи содержания. Второе состояло в том, чтобы, опираясь на содержание образования, найти новые возможности для существенного повышения эффективности и качества учебно-воспитательного процесса.

Тенденцией развития социально-педагогического знания на современном этапе является активный диалог с идеями и опытом зарубежной социальной педагогики, актуализированными спецификой современного этапа.

Необходимо отметить, что отечественная социальная педагогика современного этапа развивается по трем направлениям - как наука, практика и учебный предмет.

В связи с этим, предметом диалога наук для

отечественных исследователей в развитии социальной педагогики как науки на современном этапе определяются теоретико-методологические проблемы. Одной из ключевых проблем выделяется определение предмета социальной педагогики. В концепции А.В. Мудрика актуализированы подходы немецких ученых П. Наторпа и Г. Ноля в определении предмета социальной педагогики.

Наряду с этим отечественными учеными рассматриваются вопросы о сущность социализации, роли человека в процессе социализации. Актуализируются идеи француза Э. Дюркгейма, американцев Ф.Г. Гиддингса, Ч. Кули, Д.Г. Мида, Т. Парсонса.

Актуальными направлениями изучения зарубежных ученых являются: отграничения социальной педагогики и социальной работы, соотношение педагогики и социальной педагогики.

В процессе развития социальной педагогики как практики актуализированы идеи и опыт зарубежной социальной педагогики в вопросах практического опыта профессиональной подготовки социальных педагогов, где за основу берется практика германских и норвежских ученых. Отечественные исследователи изучают модели профессионального образования социальных педагогов (М.Д. Горячев, Ф.А. Мустаева), вопросы специализации в подготовке специалистов данной сферы (М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова. М.Ф. Черкасова).

Развитие социальной педагогики как учебного предмета представлено изданием монографий, учебников и учебных пособий, обобщающих и выстраивающих в систему опыт зарубежных и отечественных исследователей в процессе биполярного развития. В работах российских ученых Н.Ф. Басова, В.М. Басовой, В.И. Беляева, В.Г Бочаровой, И.А. Липского, J1.В. Мардахаева, Т.С. Просветовой, Т.А. Ромм и других по истории социальной педагогики прослеживается становление социально-педагогической мысли и практики, начиная с самых ранних этапов развития человечества и до наших дней. Уделяется внимание анализу социальных аспектов и гуманистических традиций общественного воспитания в XIX-XX вв., в этом числе и с привлечением зарубежных социально-педагогических идей.

Таким образом, процесс международного социально-педагогического взаимодействия на протяжении всего исторического развития социальной педагогики как науки шел непрерывно. При этом избирательность в выборе направления развития социально-педагогической теории и практики объяснялась объективной потребностью того этапа, в период которого развивалась наука, общественно-политической обстановкой данного периода необходимо предполагающей решение проблемы социализации человека.

Библиографический список

1. ***Бочарова В.Г., Компас Й.*** Взаимодействие социальных институтов во внешкольном воспитании учащейся молодежи СССР и ГДР (опыт совместного исследования) / В.Г. Бочарова, Й. - Компас // Советская педагогика. -1981. - № 2. - С. 21-30.

Z ***Левитин С.*** Трудовая школа - школа будущего/С. Левтин// Свободное воспитание. -1912/ 1913.-№3.-С. 53-68.

3. ***Лившиц Е.*** Делегация немецких учителей о Советской России и о просвещении в СССР / Е. Лившиц// На путях к новой школе. -1925. -№ 1. - С. 130-135.

4. ***Липский И,А.*** Становление и развитие научных исследований в области социальной педагогики / И. А. Липский // Социально-педагогическая деятельность: проблемы и перспективы / Материалы научно-практической конференции. -Самара,2002.-С. 18-34.

5. ***Марголина С.*** Немецкие учителя о педагогической жизни СССР / С Марголина // На путях к новой школе.-№ 10.-С. 108-114.

6. ***Музыченко А.Ф.*** Современные педагогические течения в Западной Европе и Америке. В кн. Каптерев П.Ф., Музыченко А.Ф. Современные педагогические течения. - М.: Тип. П.П. Рябушинского, 1913.-С. 107-219.

7. ***Нойнер Г.*** Проблема развития общего образования в ГДР / Г. Нойнер // Советская педагогика.-1987.-№ 7.-С. 115-119.

8 ***Просветова. Т. С.*** Становление, современное состояние и перспективы социальной педагогики в России. Монография. / Т.С. Просветова. -М.: Прометей, 2003.-344 с.

9. ***Седов Л.*** Социальные воззрения детей как отражение общественной среды / Л. Седов // Вестник воспитания, 1900.-№5.-С. 128-152.

У.А. Рустамова

К ВОПРОСУ О ПУБЛИКАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ УЧЕНЫХ-ПЕДАГОГОВ СРЕДНЕАЗИАТСКИХ РЕСПУБЛИК

Преамбула. Статья посвящена обоснованию возможности и необходимости исследования цикличности публикационной активности авторов бывших среднеазиатских республик СССР, статьи которых увидели свет во второй половине XX века на страницах ведущего научно-теоретического педагогического журнала «Советская педагогика». Автор связывает проявление этой активности и с таким немаловажным в условиях конфронтации двух общественных систем фактором, как демонстрационный эффект перехода этих среднеазиатских республик к социализму, минуя буржуазную общественно-экономическую формацию. Центральным моментом рассмотрения этого эффекта выступает педагогический аспект теории социалистической ориентации, занимавшей с начала 60-х гг. прошлого столетия важное место в информационных и научно-теоретических материалах «Советской педагогики» как органа официальной педагогической мысли. Высказанные в сообщении теоретические обоснования нашли свое статистическое подтверждение, чему и посвящено подготовленное автором последующее сообщение.

С уходом с исторической сцены государственного образования Союза Советских Социалистических Республик на бывшей территории этой державы возникли независимые государства, большинство из которых ранее входили в Советский Союз на правах отдельных республик. По преобладанию среди их населения так называемой титульной нации, расселенной на соответствующей территории, эти республики назывались согласно исторически сложившемуся географическому положению. Среди них свое место занимали и республики Средней (Центральной) Азии. В алфавитном порядке они располагались следующим образом: Казахская Советская Социалистическая Республика, Киргизская Советская Социалистическая Республика, Таджикская Советская Социалистическая Республика, Туркменская Советская Социалистическая Республика, Узбекская Советская Социалистическая Республика. Показательно, что русский алфавит распределил самые большие по территории республики в начале и конце этого списка.

Несмотря на различия в этническом плане все эти республики роднил как характер государственного устройства, так и менталитет, за которым стояла общая для всех народов Средней Азии религия ислама. Общей для них была и история, опиравшаяся на родство культур, в том числи и письменных. Хотя разные народы изначально изъяснялись на уйгурском языке и на фарси, все официальные документы, регламентирующие разные стороны жизни различных народов, с определенного времени исполнялись и воспроизводились на арабском языке. Этот же язык, как известно, исторически являлся языком Корана, определявшего все основы духовного и материального бытия различных этнических групп, населявших регионы Средней Азии.

Трансформация государственного устройства различных народов Средней Азии, ранее входивших в состав Российской империи, последовавшая после Октября 1917 года, их советизация неизбежно должны были привести к изменениям не только социально- экономических и политических, но и социокультурных оснований жизнедеятельности (жизни и деятельности) населения, к коренным преобразованиям в хозяйственном укладе, в сфере культурных и духовно-нравственных отношений [7]. Не последнюю роль в этом играла новая официальная идеология, вытекавшая из генеральной линии ВКП (б). Последняя неукоснительно проводилась СредАзбюро ВКП (б) и его представителями в республиках, областях и районах территории.

Проводниками этой линии естественным образом, т.е. по определению, становилось новая советская педагогика и новая школа. Их становление и деятельность в Средней Азии на протяжении около четверти века после Октябрьской Революции привели к формированию нового

©У.А. Рустамова, 2008

феномена - образовательного пространства среднеазиатских республик, ставшего частью единого образовательного пространства СССР. Конституцирование данного фрагмента единого образовательного пространства Советского Союза на территории Средней Азии завершилось в основном к началу 50-х годов XX века.

Единство образовательного пространства на этой территории вовсе не означало его идентичности и однообразия в сравнении со всеми другими секторами, имевшими свое содержание и конфигурацию на всей остальной одной шестой части земного шара [10]. Единство касалось, прежде всего, основополагающих идеологических, государственно-образующих общенаучных и педагогических принципов. Общим для всех Советских Социалистических Республик становилось как само построение структурных элементов образовательных систем на той или иной территории Союза, так и идейно-теоретические основы построения содержания и методического обеспечения учебно-воспитательного процесса. Возможности вариативности сохранялись прежде всего за вторым и третьими языками обучения; некоторое разнообразии вносилось в содержание и организацию воспитательной работы с учащимися, в которой официально разрешалось придерживаться национальных традиций.

С определенной долей уверенности можно говорить о том, что новая национально ориентированная советская педагогика и национальная система образования в каждой среднеазиатской республике складывались под определяющим общегосударственным воздействием политики в области просвещения и воспитания подрастающих поколений всех национальностей Союза Советских Социалистических Республик, на официальном языке называемых «семьей братских народов СССР». Очевидно, что эта политика освещалась и поддерживалась официальной педагогикой в качестве особой отрасли науки, развиваемой как в центре, так и на местах. Между всесоюзным центром и территориями существовали многообразные связи, в том числе ив сфере культуры, одним го трансляторов которой выступали педагогика как теория воспитания и обучения в СССР, с одной стороны, и системы образования на уровне Союза, его отдельных республик и их территориально-географических пространствах, с другой стороны.

Центральными печатными органами, представлявшими, научную педагогику СССР и его систему образования были два периодических журнала — «Советская педагогика» и «Народное образование». Первый в рассматриваемый нами период являлся органом Академии педагогических наук РСФСР, второй - министерства просвещения РСФСР, однако в том и в другом время от времени появлялись (с разной степенью периодичности) публикации и авторов из других республик СССР Украины и Белоруссии; республик Кавказа; среднеазиатских и прибалтийских республик.

Мы не случайно огфеделили временной интервал изучаемой проблемы второй половины XX века. К этому времени не только завершилось коституциирование педагогической теории и систем образования отдельных среднеазиатских республик на новой идейно-политической и организационно-управленческой основе; СССР, одержавший победу в Великой Отечественной Войне и (совместно с союзниками по антигитлеровской коалиции) во Второй Мировой Войне, выступал на международной арене в качестве одной из двух сверхдержав, претендовавших на руководящую роль в своем секторе биполярного послевоенного мироустройства - так называемом «лагере социализма». Ему противостоял другой сектор - «мировой империализм», возглавляемый США [1; 2; 11].

Важнейшей характерной особенностью послевоенного мирового развития стало стремление каждой из сверхдержав привлечь на свою сторону так называемые «неприсоединившиеся страны» - государства «третьего мира», т.е. народы восточноазиатского и африканского континентов, которым еще предстоял выбор пути развития: «некапиталистический», или путь «социалистической ориентации» [9]. Но был возможен выбор и другого пути - движение в орбите ведущих и наиболее развитых капиталистических стран - США и бывших колониальных держав, прежде всего Великобритании, Франции, Бельгии и др. Вот почему имевшийся у народов советских республик Средней Азии опыт радикальных преобразований в области педагогики и просвещения приобретал значение не только для СССР, вступавшего в новую фазу социалистического строительства, но и тех освободившихся от колониальной зависимости молодых государств, которые, по мысли тогдашних идеологов и некоторых ученых-обществоведов, вполне могли перейти к

строительству социализма минуя капитализм [8].

Вот почему педагогическая составляющая послевоенного мирового развития приобретала во второй половине XX века особо важное значение, в том числе и в силу ее демонстрационного эффекта. Вследствие этого обстоятельства (мы пока не говорим о других) можно было ожидать различные проявления публикационной активности авторов из среднеазиатских республик на страницах ведущих отраслевых журналов бывшего СССР[3].

Насколько нам известно, проблема публикационной активности применительно к советским республикам Средней Азии никогда специально не ставилась ни в период существования СССР, ни тем более после его распада. Сама неисследованность данной проблемы вследствие отсутствия даже самой ее постановки делает нашу работу актуальной. Ее актуальность усиливается еще и тем обстоятельством, что происходящее в мировой педагогической науке изменение исследовательского вектора в сторону движения от формационного подхода к подходу цивилизационному делает изучение выделенной нами активности в историческом плане весьма важным, ибо способно восполнить существенный пробел в общей картине послевоенного становления и развития научно-педагогического знания различных великих и локальных цивилизаций.

Говоря о публикационной активности авторов, представлявших педагогику и народное образование среднеазиатских республик, мы не делим их на лиц т.н. «титульной нации» и представителей других народов СССР. Не делаем мы этого лишь по той причине, что ученые и деятели образования других национальностей, работавшие в республиках Средней Азии, были настолько погружены в специфику республиканской проблематики, что обнаружить в их деятельности «следы» иной национальной принадлежности представляется просто невозможным. Сказанное касается не толы® русских, украинцев и белорусов - представителей самых крупных наций бывшего СССР, но и его т.н. «малых народов» - немцев, крымских татар, евреев и некоторых других.

Общие тенденции развития советской педагогики и народного образования в Союзе Советских Социалистических Республик, аккумулируясь в единых принципах построения всех аспектов педагогической теории и практики обучения и воспитания, так или иначе и с тем или иным временным опозданием (или опережением) должны были проявлять и проявляли себя в деятельности различных секторов научно-педашгического сообщества и «обслуживаемой» ими образовательных систем отдельных республик, что в различные периоды с разной степенью интенсивности в рамках большого цикла находило свое отражение на страницах всесоюзной педагогической печати. Сама же степень интенсивности зависела от действия множества факторов как конкретного внутринаучного характера, так и общих факторов социально-экономического и идейно-политического и социокультурного порядка.

Динамика публикационной активности авторов из среднеазиатских республик как в сравнение друг с другом, так и в сопоставлении с активностью авторов одной из крупнейших на территории СССР центральноазиатской республики - КазССР зависело от сложного взаимодействия множества элементов целостного и вместе с тем в известной степени автономного механизма системного целого, которым являлась такое специфическое формационное и цивилизационное новообразование, как СССР, имевшее свои геополитические интересы [6].

Как внутри региона Средней Азии, так и в сопоставлении крупнейших республик Средней и Центральной Азии, публикационная активность проявляла себя далеко не равномерно как по общим количественным показателям, так и по тематическому многообразию. И там и тут имелись свои моменты «пика» и «спада», что объяснялось не только сугубо объективными социально-экономическими и научными обстоятельствами, но и причинами субъективного порядка, напрямую к исследуемой сфере объективной действительности не относившимся. Содержание публикаций в разные периоды демонстрировало различные уровни соотношения общего (СССР), особенного (республики Средней Азии в целом) и единичного (УзССР и КазССР), что являлось доказательством следования «единственно верному учению» - диалектике марксизма-ленинизма [5].

Последовавший после исхода СССР с геополитической карты мира спад публикационной активности, а затем и ее прекращение не стало лишь результатом действия какой-то внешней по отношению к началам вненациональной педагогики и элементам единой советской системы об-

разования одной единственной причины. Они стали следствием общегосударственного системного кризиса, приведшего к распаду не только СССР, но и втянутых в его орбиту стран т.н. «лагеря социализма» и «государств социалистической ориентации», т.е. политико-экономических и территориальных единиц, избравших «путь некапиталистическою развития». Сам же этот кризис, как можно предполагать не в последнюю очередь был вызван действием закономерностей, свойственных «большим циклам Н.Д. Кондратьева».

Между тем в исследованиях разных аспектов хода целостного мирового историко-педагогического процесса, протекавшего на протяжении столетия во всех его секторах, различные его периоды (этапы) продолжают рассматриваться вне связи с концепцией «больших циклов конъюнктуры», получивших в мировой научной литературе название «кондратьевских циклов». Однако есть все основания полагать, что развитие педагогической теории в целом, так и ее разных предметных областей (частных педагогических теорий) в бывшем СССР и его отдельных регионов в той или иной степени на протяжении всего полувекового периода подчинялось не только «большим циклам» (50-60 лет), но и более коротким, входившим в них: (3-3,5 годичные циклы; 7-11 летние циклы и др.) [4]. Подтверждение сказанного на примере истории развития и обогащения теории педагогики на геополитическом и территориальном регионально- республиканских уровнях может послужить одним из аргументов в пользу изначальной (т.е. с начала XX века) включенности России и связанных с ней народов в общемировой цивилизационный процесс научно-педагогического развития, в процессе становления единого образовательного пространства.

Итак, в работе ставится вопрос о публикационной активности авторов одного из регионов бывшего СССР, печатавших свои разнообразные материалы на страницах прежде всего ведущего научно-теоретического журнала «Советская педагогика». В своей работе мы исходим из предположения, что динамика этой публикационной активности в каких-то своих частотных показателях так или иначе должна коррелироваться с динамикой одного «большого цикла» Н.Д. Кондратьева с входившими в него другими, более короткими циклами.

Библиографический список

1. ***ЕрмошкинН.И., МоваЕ.Н.*** Духовный колониализм.-М., 1981.

2. ***Иванов А.А.*** Социалистический выбор в Африке и идеологическая борьба. - М., 1984.

3. ***И. В. Ирхин, В.Е. Саулек.*** Некапиталистическое развитие; теория, опыт, современность. - М., 1988.

4. ***Кондратьев Н.Д.*** Проблемы экономической динамики.-М., 1989.

5. Немарксистские концепции социализма. - М., 1986.

6. ***МанчхаП.И.*** Африка на пути к социальному прогрессу. - М., 1986.

7. ***Седов П.Л.*** Развивающиеся страны и Советский Союз. Правда и вымысел об экономическом сотрудничестве. - М., 1981.

8. ***Брутенц К.U., Громыко А., Кива А.В. Ким Г.Ф., МирскийГ.И., Примаков Е.М., СтанисВ.Ф., СтарушенкоГ.Б., СмирновГ.В., Ульяновский Р.А.*** Социалистическая ориентация освободившихся стран. Некоторые вопросы теории и практики. - М., 1982.

9. ***Тягуненко В.Л.*** Международное разделение труда и развивающиеся страны. — М., 1976.

10. ***Ульяновский Р. А.*** Победы и трудности национально-освободительной борьбы. - М., Политиздат; 1985.

11. ***Шарапова Е. Г.*** Методологические проблемы исследования национально-освободительного движения.-М., 1981.

НАШИ АВТОРЫ

АБРОСИМОВА Ирина Юрьевна, старший научный сотрудник лаборатории проблем здоровья в образовании Нижегородского института развития образования

АНИЩЕНКО Валерий Алексеевич, доктор педагогических наук, директор Кумертауского филиала государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Оренбургский государственный университет»

АШЕНБРЕННЕР-ВЕЛЛЬМАНН Беате, доктор, профессор по социальной работе и миграции Университета прикладных наук г. Ройтлинген-Лудвигсбург (Германия)

БАРБОЛИН Михаил Павлович кандидат педагогических наук, заведующий лабораторией методологии образования института образования взрослых Российской академии образования, гл. сотрудник Северо-Западной Академии государственной службы при Президенте РФ

БАРКОВА Ксения Владимировна, студентка 5-го курса немецкого отделения факультета иностранных языков КГУ им. Н.А.Некрасова

БОРОВСКАЯ Елена **ВНІСТО**ровна, старший научный сотрудник лаборатории среды и средовых исследований в образовании ГОУ ДПО Нижегородский институт развития образования

БОСЕНКО Валентин Валентинович, аспирант кафедры социальной педагогики Воронежского государственного педагогического университета

БУДНИКОВА Галина Андреевна, исполняющий обязанности доцента Астраханского института повышения квалификации и переподготовки, директор Астраханского регионального центра дистанционного обучения

БУЯНКИНА Марина Александровна, ассистент кафедры психологии Владимирского государственного педагогического университета

ВАУЛИНА Лидия Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, проректор Костромского государственного университета им. **Н**.А.Некрасова по международным связям

ГЕРАСИМОВА Евгения Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой возрастной **и** педагогической психологии, проректор по науке Елецкого государственного университета им. И.А.Бунина

ГЛАДЫШЕВА Ольга Семеновна, профессор, доктор биологических наук, зав. лабораторией проблем здоровья в образовании Нижегородского института развития образования

ГЛАЗИНА Татьяна Анатольевна, аспирантка кафедры психологии Уральского государственного университета физической культуры

ГОРЫНЦЕВА Ольга Сергеевна, аспирант ГОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г.Короленко»

ГРИШАНОВА Ирина Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой психолого-педагогических дисциплин филиала ГОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г.Короленко» в г. Ижевске

ДЕГТЯРЕН КО Галина Леонидовна, аспирант Волжского государственного инженерно-педагогического университета

ДЁМИНСКИЙ Владимир Александрович, младший научный сотрудник кафедры организационной и прикладной психологии Ростовского государственного педагогического института Южного Федерального университета

ДЕНДЕБЕР Игорь Анатольевич, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории проблем общего образования Воронежского областного института повышения квалификации работников образования

ЕФРЕМОВ **Дмитрий Александрович,** старший преподаватель кафедры социальной педагогики Воронежского государственного педагогического университета

ЗАЙЧЕНКО Алина Богдановна, научный сотрудник Лаборатории детских объединений Института проблем воспитания АПН Украины

ЗАГ1ЛАТИНА Елена Александровна, заместитель директора средней общеобразовательной школы № 32 с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла города Екатерин-

бурга, аспирант кафедры музыкального образования Уральского государственного педагогического университета

ЗВОНАРЕВА Ольга Викторовна, аспирант кафедры управления образованием факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Педагогического института Южного федерального университета

ЗЕМЛЯНСКАЯ Наталья Владимировна, старший преподаватель Мурманской академии экономики и управления, аспирант кафедры английского языка Карельского государственного педагогического университета

ЗУЕВА Людмила Юрьевна, Ульяновский филиал заочного обучения Елабужской специальной средней школы милиции МВД РФ

ИДИАТУЛЛИНА Лилия Евгеньевна, старший преподаватель, соискатель Уральского государственного университета физической культуры

ИСКАНДАРОВА Диляра Фаргатовна, заведующий редакционно-издательским отделом Кумертауского филиала государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Оренбургский государственный университет»

ИСТРАТОВА Ольга Юрьевна, соискатель Владимирского государственного педагогического университета

КАЙЛЪ Юлия Анатольевна, ассистент кафедры иностранных языков Алтайского государственного аграрного университета

КАЛИНИНА Елена Анатольевна, ассистент кафедры педагогики Астраханского государственного университета

КАЛМЫКОВА Марина Олеговна, аспирант института гуманитарных исследований Правительства КБР и КБНЦ РАН

КОЛЕСОВ Владимир Иванович, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Санкт-Петербургской юридической академии, директор инновационного центра «Постпенитенциарное Образование»

КОЛМАКОВА Ирина Георгиевна, педагог-психолог ГОУ СОШ № 551 г. Москвы, аспирант ПИ РАО (лаборатория психологии профессионального развития личности)

КОНОНОВА Ольга Александровна, соискатель института педагогики и психологии **ЯГПУ имени К.Д.Ушинского**

КОТОВА Галина Леонидовна, преподаватель ГОУ СПО «Чайковский профессионально-педагогический колледж», соискатель ГОУ ВПО «Удмуртский университет»

КРАВЧЕНКО Елена Валентиновна, научный сотрудник лаборатории детских объединений института проблем воспитания АПН Украины

КРИВЦОВ Роман, аспирант Волжского государственного инженерно-педагогического университета

КРОХИНА Екатерина Александровна, специалистинформационно-аналитического отдела **департамента** социальной защиты населения Ивановской области, аспирант кафедры социальной работы и прикладной социологии Ивановского государственного университета

КУТЯВИНА Любовь Леонидовна, аспирант ГОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко»

ЛЕОНТЬЕВА Наталья Владимировна, аспирант ГОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко»

МАКАРОВ Алексей Сергеевич, аспирант кафедры химии и методики ее преподавания Самарского государственного педагогического университета

МАЛ **КОВ Владимир Васильевич,** аспирант кафедры физвоспитания Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова

МАНУЙЛОВ Юрий **Степанович,** доктор педагогических наук, заведующий лабораторией среды и средовых исследований в образовании ГОУ ДНО Нижегородского института развития образования

МАРТЫНОВА Любовь Николаевна, аспирант кафедры педагогики **и** психологии (дошкольной) Елецкого государственного университета имени И.А. Бунина

Наши акторы

МАСЛАКОВ Сергей Игоревич, преподаватель психологам Старооскольского филиала Воронежского экономико-правового института

МИТРЮШИН Сергей Анатольевич, аспирант кафедры социологии и психологии управления государственного университета управлений, г. Москва

МИХАЙЛОВА Эльвира Петровна, ассистент кафедры математики Чебоксарского кооперативного института Российского университета кооперации

МУДРОВА Надежда Александровна, начальник управления образования Кадуйского муниципального района Вологодской области

МУСС Галина Николаевна, старший преподаватель кафедры общей педагогики Оренбургского государственного педагогического университета им. В. П. Чкалова

НЕСТЕРОВА Татьяна Александровна, менеджер по персоналу компании «Пойнт инвентаризация», г. Москва

НОВИКОВА Светлана Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей психологии Сочинского государственного университета туризма и курортного дела

НОВОСЕЛЬЦЕВА Оксана Николаевна, кандидат филологических ***неук,*** доцент кафедры немецкого языка КГУ им. Н.А. Некрасова

ПАНФИЛОВА Лкушила Владимировна, доктор педагогических наук, кандидат химических наук, профессор, зав. кафедрой химии и методики ее преподавания Самарского государственного педагогического университета

ПАШКОВА Анна Сергеевна, преподаватель хоровых и теоретических дисциплин, руководитель детского музыкального театра «Сказка» Екатеринбургской детской школы искусств № 15, аспирант кафедры музыкального образования Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург

ПЕТРОВИЧ Дарья Леонцаовна, аспирант Института психологии РАН, г. Москва

ПОЛЯКОВ Евгений Артурович, преподаватель-методист государственного образовательного учреждения «Учебный центр Федеральной противопожарной службы по Нижегородской области»

ПРОХОРОВА Мария Петровна, Волжский государственный инженерно-педагогический университет, г. Нижний Новгород

РУСТАМОВА Ум ид а Акбаралиевна, аспирантка кафедры педагогики начального образования Владимирского государственного педагогического университета

РЫЧКОВА Марина Александровна, старший преподаватель кафедры иностранных языков Коломенского института (филиала) Московского государственного открытого университета, соискатель кафедры педагогики Коломенского государственного педагогического института

РЮМИНА Ирина Михайловна, старший преподаватель кафедры общей психологии Оренбургского государственного педагогического университета

САМОХВАЛОВА Анна Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова

СКРЯБИНА Дарья Юрьевна, аспирант ГОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко»

СМИРНОВ Вадим Валерьевич, кандидат педагогических наук, доцент Российского нового университета (РосНОУ), филиал в г. Тамбове

ТАРНЮЕВА Юлия Евгеньевна, педагог дополнительного образования ГОУ д/с 557, г. Москва

ХАЙ К А РА Наталья Александровна, педагог дополнительного образования МОУ СОШ № 6 г. Петрозаводска, аспирантка кафедры педагогики Карельского государственного педагогического университета

ЧЕЛНОКОВА Валентина Александровна, преподаватель кафедры общепрофессиональных дисциплин Челябинского института путей сообщения, соискатель Уральского университета физической культуры

ЧЕЧУРОВА Юлия Юрьевна, старший преподаватель кафедры социальной психологии Тверского государственного университета.

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». тел. 31-65-61

E-mail: zenko@ksu.edu.ru

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА им. Н.А. НЕКРАСОВА

Серия:

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА. ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

№ 1

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 19.03.2008
Формат 60x90 1/8. Уч.-изд. л. 33,2
Тираж 1000 экз.
Изд. № 93

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова

Адрес редакции: **156961, г. Кострома, ул. 1 Мая,** д. **14.**
Телефон: **(4942) 37-25-84**
E-mail: zenko@ksu.edu.ru

При перепечатке ссылка обязательна

ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ Н. А. НЕКРАСОВА

ОСНОВЫ ОЙ ВЫПУСК

СЕРИИ:

АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ВОЛЖСКИЙ РУБЕЖ

(исторические науки)

ВОПРОСЫ СИСТЕМОГЕНЕТИКИ

КВАЛИМЕТРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НА УКИ

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА. ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

ПРОБЛЕМЫ НОВОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЭКОНОМИИ

СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

ЭНТЕЛЕХИЯ

(гуманитарные науки)

П Е Д А Г О Г И К А
П С И Х О Л О Г И Я
С 01 {И А Л Ь Н А Я Р А Б О Т А
Ю В Е Н О Л О Г И Я
С О Ц И О К И Н Е Т И К А