

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САХАЛИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ САХАЛИНСКОЙ ОБЛАСТИ

**ПРИОРИТЕТЫ РАЗВИТИЯ
СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

*Материалы
Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием
(11–12 ноября 2010 г., Южно-Сахалинск)*

Южно-Сахалинск
Издательство СахГУ
2011

УДК 37.0 (063)
ББК 74.00
П 76

Редакционная коллегия:

Кадырова С. В., канд. филос. наук, доцент, *Мирзаянова Л. Ф.*, канд. психол. наук, доцент,
Пронкина С. А., канд. пед. наук, *Романова М. А.*, канд. пед. наук, доцент,
Рублева Л. И., докт. филол. наук, профессор, *Середенко П. В.*, докт. пед. наук, профессор,
Табаченко Т. С., докт. пед. наук, доцент, *Шатунова Л. В.*, канд. филол. наук, доцент,
Швецова А. Д., канд. психол. наук, *Ярославкина Е. В.*, канд. психол. наук.

П 76

Приоритеты развития современного российского образования: проблемы и перспективы :
материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием
(11–12 ноября 2010 г., Южно-Сахалинск) / Сахалин. гос. ун-т ; отв. за выпуск Л. В. Шатунова. –
Южно-Сахалинск : изд-во СахГУ, 2011. – 372 с.
ISBN 978-5-88811-378-3

В сборнике представлены материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, отражающие актуальные проблемы педагогического образования. Активное участие в освещении различных аспектов образования приняли преподаватели различных вузов России, Республики Беларусь.

Издание адресовано преподавателям вузов, учителям школ, аспирантам, магистрантам, студентам.

УДК 37.0 (063)
ББК 74.00

Научное издание

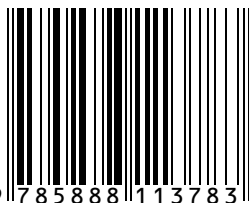
**ПРИОРИТЕТЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

*Материалы Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием
(11–12 ноября 2010 г., Южно-Сахалинск)*

Отв. за выпуск Л. В. Шатунова

Корректоры: М. Г. Рязанова, В. А. Яковлева
Верстка О. А. Надточий

Подписано в печать 30.12.2011. Бумага «Inасоріа».
Гарнитура «Myriad Pro». Формат 60х84¹/₈.
Тираж 500 экз. Объем 46,5 усл. п. л. Заказ № 881-11.
Издательство Сахалинского государственного университета
693008, Южно-Сахалинск, ул. Ленина, 290, каб. 32.
Тел. (4242) 45-23-16. Факс (4242) 45-23-17.
E-mail: polygraph@sakhgu.sakhalin.ru



© Сахалинский государственный
университет, 2011

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Пряжникова Е. Ю. К вопросу о «кризисах перехода» из одной образовательной среды в другую в системе непрерывного профессионального образования.....	9
Романова М. А. Мотивационная основа психолого-педагогического потенциала учителя	12
Рублева Л. И. Организация учебного процесса в условиях модернизации ВПО: проектная деятельность	15
Середенко П. В. Активизация исследовательской деятельности студентов в соответствии со стандартами нового поколения	18
Фришман И. И. Современные концепции воспитания	24

РАЗДЕЛ I. МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Абрамова С. В., Бояров Е. Н., Моисеев В. В. Педагогические закономерности образовательного пространства «Безопасность жизнедеятельности» ..	27
Авксентенко Т. Н. Влияние дидактогенных неврозов на поисковую активность ребенка.....	31
Ариткулова Д. Ф. Место образования в системе обеспечения кадрами экономики региона.....	33
Афанасенкова Е. Л. Профессиональная компетентность и профессиональные компетенции: теоретические признаки понятий и их операционализация.....	35
Афанасьева Д. О. Исследовательская компетентность и ее формирование (на примере профессиональной подготовки учителя начальных классов).....	38
Бояров Е. Н. Компоненты информационной культуры современного общества	40
Грибкова Э. Е. Интернет-пространство как ресурс профессионального развития учителя.....	42
Долбнев В. В. Национальные дидактические игры как фактор когнитивного развития детей-нинхов.....	45
Ильясов Д. Ф. Содействие молодым учителям школы в концептуализации профессионального опыта	48
Ильясова О. А. Личностный потенциал учителя как единство его актуальных способностей и потенциальных возможностей	51
Краснобаева Е. А. Проблемы реализации стратегического управления в образовательной среде	54
Лёвин А. Е. Особенности организации профессионального образования Сахалинской области	56
Малиновский Е. Л. Кросс-дискурсивный фрейм в технологии образования	59
Минервин И. Г. Проблемы подготовки педагогических кадров при переходе на двухуровневую систему образования	62
Ожиганова А. В. Инновационные подходы в формировании профессиональных компетенций у будущих педагогов	65
Положева С. С. Современная реформа образования: тупик или выход? (О несоответствии реальных возможностей выпускников и обязательных требований педагогов)	67
Савенков А. И. Предметно-пространственная среда образовательного учреждения как предмет педагогического исследования	70

Северюкова А. А.	
Факторы успешного развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования.	74
Сенько Д. С.	
Подготовка кадров высшей квалификации на художественно-графическом факультете в условиях внедрения системы менеджмента качества.	77
Федоренко Т. Г.	
Проблемы компетентности в современной педагогике, психологии, философии образования.	79
Шатунова Л. В.	
Проектная деятельность как метод активного сотрудничества различных структур вуза.	82
Шатунова Л. В., Филичкина О. А.	
Развитие языковой компетентности будущего учителя начальных классов с использованием проектной деятельности.	85
Шахова Е. Д.	
Соответствие профессиональных желаний и способностей учащихся выбранным профилям в рамках профильного обучения.	88
Швецова В. М.	
Экспертиза личностно-профессионального образа руководителя образовательного учреждения. ...	90

РАЗДЕЛ II. ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Аушев Ю. А., Горбунов В. И., Ермаков Л. Ф., Зайцев Н. Д., Колодяжная Н. М., Семенов В. Я., Ратов С. Н.	
Повышение мотивации подростков.	93
Булатов Е. А., Гаранина О. И., Жеребчук Н. В., Крупенич Н. В., Рец Е. И.	
Роль летних учебно-тренировочных сборов в повышении уровня физической подготовленности спортсменов, занимающихся в ДЮСШ г. Корсакова.	95
Власенко С. Л.	
Психологический аспект здоровьесбережения первоклассников в период адаптации к условиям школьной жизни.	96
Еланцева Т. Н., Пронкина С. А.	
Лечебная физическая культура в физическом воспитании младших школьников.	98
Лияськина Е. Л.	
Воспитание в классе здорового образа жизни.	101
Марищук Л. В., Платонова Т. В., Кузнецова Т. В.	
Психологическое здоровье как результат здорового образа жизни.	103
Марищук Л. В., Гайдук С. А.	
Формирование волевых качеств как способ привлечения к здоровому образу жизни.	106
Марищук Л. В., Хатеновская А. А.	
Занятия физической культурой как элемент здорового образа жизни.	109
Пронкина С. А., Еланцева Т. Н.	
Взаимодействие педагога и родителей в формировании осанки младших школьников.	112
Савостин Н. М., Грицай Ю. Н., Медюлянова Л. Г.	
Сохранение и укрепление здоровья учащихся на основе технологии биологической обратной связи.	115
Сычугова Г. В.	
Развитие двигательных качеств детей дошкольного возраста в процессе трудовой деятельности.	117
Тристенъ К. С.	
Мотивация студентов-первокурсников педагогического факультета при выборе средств гигиены полости рта.	120
Шидловский Г. Я., Шидловская Т. Н., Ракинцева И. Р., Уварова Е. А., Петров С. Н.	
Физическая и функциональная подготовленность студентов первого курса (на примере Сахалинского государственного университета).	122

РАЗДЕЛ III. УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Балицкая И. В.	
Повышение качества образования через решение проблемы равенства образовательных возможностей (опыт США).	125

Буя Т. А.	
Разработка профессиональной образовательной программы как условие обеспечения качества подготовки выпускников СурГПУ (процессный подход)	128
Ларичева В. В.	
Педагогические аспекты саморазвития студентов в развивающем потенциале медиаобразования	131
Максимов В. П.	
Особенности инновационного менеджмента университета	133
Максимов В. П., Панькова Л. С.	
Показатели оценки качества образования	137
Максимов Е. В.	
Педагогическое сопровождение социального проектирования	139
Митрахович В. А.	
Условия реализации педагогического потенциала воинского социума в формировании профессионализма у военнослужащих контрактной службы	143
Рублев В. М.	
Проблемы становления педагогической компетенции учителя	146
Самсикова Н. А.	
Педагогические условия организации самостоятельной работы студентов вуза в условиях модернизации образования	150
Табаченко Т. С.	
Соотношение процессов гуманизации и гуманитаризации в парадигме современного образования	153
Филиппова Г. В., Вашакидзе Н. С.	
Дистанционные технологии образования студентов университета	156
Чан Сун Нами	
Мониторинг системы управления качеством высшего профессионального образования (на примере Сахалинского государственного университета)	158

РАЗДЕЛ IV. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ, РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ, ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЕЖИ

Былинская Н. В.	
Имплицитные теории личности обычного и одаренного учеников у педагогов естественно-математических дисциплин	161
Власенкова Е. Г.	
Эссе как средство развития у студентов психологического тезауруса	164
Грабар И. Н.	
Танцевальная психотерапия как средство формирования психологической культуры школьников	166
Гулевская А. Ф., Максимов В. П.	
Социальная ответственность студентов экономических специальностей	169
Густелева А. Н.	
Ценностные ориентации учителей в аспекте выгорания	172
Данельченко Т. А.	
Активизация учебно-исследовательской деятельности младших школьников как педагогическая проблема	174
Дмитриева О. Д.	
Формирование межэтнической толерантности студентов через мотивы социального поведения	177
Егорова Н. А.	
Психолого-педагогические особенности решения будущими преподавателями профессиональных ситуаций (результаты диагностики)	179
Кивчун С. Н.	
Некоторые философские основы педагогических теорий	181
Конышева А. В.	
Иноязычная компетенция как фактор формирования профессиональной компетентности будущего специалиста	184
Куприна М. В.	
Специфика мотивационной сферы творческой личности	187
Кутбиддинова Р. А.	
Особенности формирования коммуникативной компетентности студентов-психологов	190

Ленкова А. А.	
Организация процесса формирования дивергентного мышления младших школьников	192
Лобынцева С. В.	
Воспитательный потенциал профильной смены в детском оздоровительно-образовательном центре	195
Марищук Л. В., Пыжьянова Е. В.	
Организационный компонент технологии развития дивергентного мышления студентов педагогических вузов	198
Мартыненко С. А.	
Кризис профессионального самоопределения как психологический феномен	201
Медведская Е. И.	
Идеал образа личности ученика в педагогическом сознании	204
Мирзаянова Л. Ф.	
Динамика самооффективности студентов вуза в период адаптации к профессиональному образованию	207
Нагиева Е. В.	
Профессиональное саморазвитие педагога как средство психолого-педагогического воздействия на ученика	209
Никонова А. А.	
Социально-психологический тренинг как один из путей решения проблемы адаптации учащихся 10-х классов к обучению в третьей ступени образования	212
Павлючик Е. В.	
Особенности проявлений агрессивности у учащихся начальных классов с нормальным и аномальным развитием	215
Пак Д. М.	
Этническая специфика социального интеллекта	218
Панкова С. Ю.	
Применение метода сказкотерапии в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста, имеющими общее недоразвитие речи третьего уровня	221
Пикуза Т. А.	
Адаптационные ресурсы педагога и профилактика ранней профессиональной деформации	224
Рзаева Ж. В.	
Развитие эмпатических способностей у студентов педагогических специальностей во время прохождения практики	226
Селиванова Е. А.	
Проблема адаптации ребенка к различным социальным институтам	229
Семикрас Г. Ф.	
Предпосылки успешного обучения грамоте детей старшего дошкольного возраста	232
Сухарева Н. В.	
Развитие профессиональной этики у студентов факультета сервиса и туризма СахГУ	234
Тканов А. А.	
Отношение к другому как критерий самоактуализирующейся личности	237
Шведова И. И.	
Психолого-педагогическое сопровождение процесса формирования умений исследовательской деятельности у младших школьников	239
Швецова А. Д., Меньшикова О. А.	
Расхождения в смысловом содержании понятия «нравственность» у учителей и учеников	241
Шешукова О. В.	
Особенности психодиагностики социального интеллекта младших школьников	243
Ярославкина Е. В.	
Структура жизнестойкости студенческой молодежи	245

РАЗДЕЛ V. СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Алексеев В. В.	
Особенности современного процесса информатизации образования	248
Бецкова Н. А.	
Экономическое образование младшего школьника	250
Дряхлова Е. Н.	
Методика применения электронной тетради при подготовке к ЕГЭ на уроках иностранного языка ...	253
Дьяченко Г. В.	
Европейский языковой портфель как средство оценки и самооценки знаний иностранных языков. ...	255

Козлова Е. А.	
Опыт подготовки учеников к Единому государственному экзамену по русскому языку	258
Кондратенко В. К.	
Работа учителя начальных классов по безотметочной системе обучения.	260
Майорова И. И.	
Реформирование системы подготовки педагогических кадров из среды коренного населения в Канаде и Австралии.	263
Медведева Г. Г.	
Самостоятельная работа студентов по английскому языку на неязыковых специальностях	265
Румянцева Л. Н.	
Учебный предмет «Окружающий мир» в контексте ФГОС НОО: проблемы и возможности.	268
Сверкунова Е. В.	
Коммуникативный подход в обучении русскому языку как фактор речевого развития учащихся.	271
Сидоренко О. А.	
Роль универсальных учебных действий в системе современного общего среднего образования	274
Фетисов А. В.	
Основные проблемы государственной системы подготовки к поступлению в вузы Японии	277
Чуйкова Е. В.	
Использование форматов международных экзаменов PET и FCE в подготовке учащихся к сдаче ЕГЭ	279

РАЗДЕЛ VI. ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Гимро Я. В.	
Православная музыка как средство духовного воспитания школьников	282
Делова А. Ю.	
Значение учебного курса «Основы православной культуры» в духовно-нравственном воспитании российских школьников	285
Захарова Е. Г.	
Духовно-нравственные ценности как основа формирования профессиональных качеств учащихся	287
Казакова Н. И.	
Роль фольклора в воспитании нравственной устойчивости личности	290
Пальгина В. Л.	
Активизация нравственного развития учащихся через внеурочную деятельность	293
Товбин К. М.	
Проблемы обучения и воспитания православного ребенка в светской школе.	295
Федорова И. В.	
Духовно-нравственный аспект изучения в средней общеобразовательной школе русской поэзии 60-х годов XX века (11-й класс)	298
Щербакова О. А.	
Интерпретационная деятельность как технология формирования культурной толерантности школьников.	301
Юзеев Д. В.	
Вопрос о семейных ценностях в нравственном воспитании школьников.	304

РАЗДЕЛ VII. ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ УЧАЩИХСЯ

Амяльева А. Ю.	
Правовое воспитание школьников как путь противодействия преступлений в сфере компьютерной информации	306
Бурыкина Н. Б.	
Вопросы антикоррупционного образования на уроках истории	309
Вечканова Н. В.	
Права и свободы человека в странах Азиатско-Тихоокеанского региона	311
Денисенко В. А.	
Современные технологии гражданско-правового образования и воспитания учащихся основной школы	314
Дойко Е. Ю.	
Роль образования в формировании антикоррупционного сознания учащихся	317

Измайлова Г. А.	
Роль правовых курсов в формировании гражданско-правового сознания школьников	320
Конышев Ф. В.	
Организационно-правовое обеспечение воспитательной работы в местах лишения свободы	322

РАЗДЕЛ VIII. ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В САХАЛИНСКОЙ ОБЛАСТИ: СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Андреева Е. А.	
Концептуальные основы медико-географического подхода к преподаванию естественных дисциплин	324
Зарецкая С. В.	
Психодидактика: новые технологии в преподавании физики. Дискретный и системно-структурный подходы к обучению и усвоению знаний	326
Пискунова Т. Е.	
Использование информационно-коммуникационных технологий в процессе преподавания физики	329
Сакович Л. П.	
Профессиональное саморазвитие педагога как условие инновационного развития образования в Сахалинской области . . .	332

РАЗДЕЛ IX. ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Армадистова Е. А., Севастьянова Т. А.	
Воспитание толерантных чувств у детей дошкольного возраста средствами музыкального краеведения	334
Гилевич Л. Г.	
Актуализация проблем и перспектив развития художественно-эстетического образования в Сахалинской области . . .	337
Грищенко Е. В.	
Струнные квартеты А. К. Глазунова: формирование жанра в творчестве композитора	340
Ершова С. В.	
Хореографическое образование в общеобразовательной школе – настоящее или будущее	343
Жижикина Л. Р.	
Некоторые аспекты развития информационной компетентности учащихся сельской школы на уроках музыки	345
Кадырова С. В.	
Художественная культура в социокультурном пространстве современного российского общества. . .	347
Ковалевская А. А.	
Учет дифференциации музыкальных субкультур как средство изменения ценностей личности	350
Мамчева Н. А.	
Проблемы изучения современной гармонии в музыкальном училище и колледже искусств	352
Орлова О. И.	
Духовно-нравственный потенциал предметов художественно-эстетического цикла	354
Перминова Н. В.	
Особенности синтеза искусств в современных программах дошкольного воспитания	356
Радынова О. П.	
Инновационная технология формирования основ музыкальной культуры у детей дошкольного возраста	359
Сайчук И. Г.	
Музей русской народной культуры как эффективное средство эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста . . .	362
Симанкова И. Е.	
Театрализованная деятельность как педагогическое средство развития эмпатии у дошкольников . . .	364
Сведения об авторах	367

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

К ВОПРОСУ О «КРИЗИСАХ ПЕРЕХОДА» ИЗ ОДНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДРУГУЮ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Пряжникова Е. Ю.,
Московский городской
психолого-педагогический университет,
г. Москва

В статье рассматриваются основные жизненные кризисы, сопровождающие переход субъекта из одной образовательной среды в другую. Выделены факторы, провоцирующие «кризисы», обозначены типичные проблемы, с которыми сталкивается субъект при вхождении в новую образовательно-воспитательную среду и при осуществлении нового вида деятельности. Автор исходит из того, что полноценное профессиональное образование должно быть сегодня ориентировано на формирование личности будущего специалиста, когда полученные им знания, умения и навыки рассматриваются лишь как средства для реализации его жизненных и профессиональных целей.

Современный человек вынужден учиться постоянно, часто на протяжении всей своей жизни, меняя различные типы образовательных учреждений: дошкольные образовательные учреждения, школы, различные уровни профессионального образования (начального, среднего, высшего), а также разные варианты дополнительного образования. Это и породило такое понятие, как «непрерывное образование» (термин «непрерывное профессиональное образование» больше относится к взрослому населению и предполагает постоянную переподготовку, повышение квалификации, а иногда – и освоение смежных профессий).

Заметим, что в последнее время говорят даже об «опережающем профессиональном образовании» (по П. Н. Новикову), ориентированном на перспективу развития производства и предполагающем освоение тех видов работ (или новых профессий), которые в настоящее время пока еще не востребованы.

Постоянно обновляющееся производство буквально обязывает различных специалистов, занимающихся образованием, искать пути взаимодействия, чтобы облегчить обучающимся переход из одной образовательной среды в другую и в итоге повысить эффективность образования.

Следуя традициям отечественной возрастной психологии и психологии развития (по Л. С. Выготскому, Д. Б. Эльконину и др.), мы определяем **«кризис перехода» из одной образовательной среды в другую** как противоречие между уже сложившейся ведущей деятельностью и соответствующими личностными новообразованиями (приобретенными в ходе этой ведущей деятельности) и новой ведущей деятельностью, предполагающей выработку у учащегося новых средств освоения этой деятельности. При этом новая ведущая деятельность определяется изменившейся социальной ситуацией развития. В нашем случае можно уточнить, что речь идет о социальной ситуации развития в каждом новом типе образовательного учреждения, то есть фактически – о смене образовательно-воспитательной среды.

Сама образовательная (образовательно-воспитательная) среда является достаточно сложным образованием и включает в себя множество компонентов. Например, на уровне школы эта система включает в себя конкретного учителя, педагогический коллектив, класс сверстников (одноклассников), коллектив школы, материально-территориальные характеристики самой школы, особенности месторасположения школы в данном городе и т. п. Реально в образовательно-воспитательную среду должны включаться и такие компоненты, как связь школы с правоохранительными и медицинскими организациями и даже с ведущими организациями данного города или района, а в идеале – с профессиональными учебными заведениями. Таким образом, образовательно-воспитательная среда – это целая система работы с детьми и подростками, куда в определенной степени должны включаться различные социальные институты, а не только образовательные учреждения.

Но поскольку до такой системы в реальных условиях большинства российских городов и районов еще далеко, то условно мы и говорим об образовательной среде на уровне школы, ПТУ, колледжа, вуза и т. п. К сожалению, не всегда корректно говорить и об образовательно-воспитательной среде, поскольку не везде реальная воспитательная работа с детьми и подростками проводится. Хотя в идеале среда должна быть и образовательная, и воспитательная.

Как уже отмечалось, переход из одной образовательной среды в другую предполагает определенные трудности, которые ученику с помощью взрослого (педагога, психолога, социального работника, воспитателя) надо научиться преодолевать. Все это предполагает, помимо решения множества организационных вопросов, и создание особых психолого-педагогических средств для смягчения, нейтрализации негативных последствий таких переходов. Но сначала необходимо обозначить специфику «кризисов перехода» и выявить их причины. И тогда сами психолого-пе-

дагогические средства сопровождения перехода из одной образовательной среды в другую будут в большей степени ориентированы на практику. А это, в свою очередь, должно сделать такие средства более понятными и доступными для специалистов.

В целом можно выделить следующие «кризисы перехода» из одной образовательной среды в другую, а заодно – и факторы, провоцирующие эти кризисы (Таблица).

Таблица

«Кризисы перехода» из одной образовательной среды в другую в условиях непрерывного профессионального образования

«Кризисы перехода»	Факторы, провоцирующие «кризисы»
Кризис перехода из VIII или IX класса в профильные классы	– Недостаточное обоснование выбора профиля (часто отсутствует комплексная и систематическая профориентационная помощь, и выборы делаются случайно); – частая смена профессиональных предпочтений в подростковом возрасте; – нередки случаи, когда выбирается не столько профиль, сколько конкретная школа (например, близкорасположенная к дому); – ограничения по развитию кругозора школьника (когда какие-то учебные предметы даются в упрощенных вариантах, а какие-то предметы – «профильные» – по усложненным программам); – нерешенность многих организационных вопросов (финансирование профильного обучения, его методическое обеспечение, подготовка специалистов и т. п.).
Кризис перехода из школы в ССУЗ (бывшие ПТУ)	– Часто предполагается смена смешанных по половому признаку классов в школе на преимущественно однородные по половому составу учебные группы ССУЗ; – реально во многих ССУЗах есть проблемы с дисциплиной, и, как следствие, часто педагоги и мастера производственного обучения используют директивный стиль взаимоотношения с обучающимися, что после школы может восприниматься как некое «насилие»; – реально для многих учащихся сам факт обучения в ССУЗах является основой для ущемления самолюбия (даже на уровне обыденного сознания считается, что «более талантливые остаются в школах и готовятся к поступлению в вузы»);

«Кризисы перехода»	Факторы, провоцирующие «кризисы»
	– часто собственно учебная деятельность идет параллельно учебно-профессиональной деятельности (по освоению рабочей профессии), и такое видоизменение ведущей деятельности может вызывать у части обучающихся определенные проблемы (например, если учащийся привык к «школярскому типу», больше ориентированному на запоминание и воспроизведение материала, характерному для большинства школ, то успех в учебных мастерских может ударить по самолюбию); – далеко не всегда в нынешних ГОУ НПО ПУ работают высококлассные специалисты, что отражается и на качестве обучения, и на взаимоотношениях; – отсутствие четких перспектив дальнейшего трудоустройства (хотя на фоне возрождающегося отечественного производства в некоторых ССУЗах эта проблема, возможно, и потеряет свою остроту); – часто после окончания ССУЗа ребят быстро забирают в армию, и для многих совсем не очевидно, что после армии они будут работать по полученной специальности.
Кризис перехода из школы в колледж	– Многие проблемы, характерные для перехода из школы в ССУЗ, и здесь имеют место, хотя большинство из них проявляются в более мягкой форме; – специфической проблемой является несколько увеличенное время обучения в колледжах, что даже приближает полученное образование к вузовскому, но при этом статус диплома заметно ниже, и это огорчает многих выпускников колледжей; – часто в колледжах дисциплина поддерживается более директивными методами, чем в вузах, и поскольку к старшим курсам учащиеся колледжей близки к студентам, то у них нередко возникает чувство «ограниченной свободы» (по сравнению со студентами вузов).
Кризис перехода из школы в вузы	– Одной из главных проблем является подготовка и поступление в вуз, когда полученные в школе знания часто не являются основой для самостоятельного поступления, а многое решают репетиторы; – возникает проблема выбора государственного(бесплатного) вуза или вуза негосударственного (платного), ведь даже

«Кризисы перехода»	Факторы, провоцирующие «кризисы»
	на уровне общественного мнения все чаще считают, что «более талантливые поступают в бюджетные вузы, а за бездарных платят их родители». Понятно, что это может влиять на самолюбие и самооценку абитуриентов и студентов; – существенное расширение свободного времени для студентов (первое серьезное «испытание свободным временем» по сравнению со школой), которое многие студенты используют далеко не всегда рационально и достойно (проблема в том, что этому их мало обучают либо обучение носит стихийный характер); – существенное изменение характера ведущей деятельности: прежняя – школьная учебная деятельность – сменяется на учебно-профессиональную деятельность, когда от студента требуется большая самостоятельность при заметно ослабленном контроле по сравнению со школой; – неясности трудоустройства после окончания вуза (известно, что около половины выпускников вузов в стране не работают по полученной специальности); – часто наблюдается некоторое разочарование студентов избранным вузом и избранной профессией; – также нередко разочарования учебным процессом и преподавателями; – особая проблема, характерная именно для вузов, – это заметное социальное и финансовое неравенство студентов (по сравнению со школой некоторые студенты буквально демонстрируют свое превосходство через дорогие вещи, автомобили и т. п.), что деформирует взаимоотношения в учебных группах.

«Кризисы перехода»	Факторы, провоцирующие «кризисы»
Особый кризис – переход из школы на работу	– Юноша обычно попадает в зрелые (взрослые) коллективы, в которых его могут (как слишком молодого) не воспринимать всерьез, что может проявляться в ущемлении статуса в группе; – отсутствие профессионального опыта ставит молодого работника в такое положение, когда ему приходится выполнять самые рутинные работы (а для более квалифицированных работ необходимы образование и опыт); – частое отсутствие реальных наставников, которые могли бы помочь молодому работнику в социальной и профессиональной адаптации. Заметим, что именно хорошие наставники часто позволяют решать многие вопросы, связанные с освоением новой работы; – ожидание армии, ведь для молодых работников, в отличие, например, от студентов, никаких отсрочек нет. Это создает ситуацию, когда мотивация по освоению новой работы невысокая.

Затронутая проблема кризисного состояния учащихся в период перехода из одной образовательной среды в другую является недостаточно изученной научной общественностью, и тем определяется актуальность и значимость данной темы для современной системы образования.

Литература

1. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский; под ред. М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 341 с.
2. Зеер, Э. Ф. Психология профессий: учебное пособие / Э. Ф. Зеер. – 3-е изд., доп. – М.: Академический Проспект; «Фонд Мира», 2005. – 336 с.
3. Новиков, П. Н. Опережающее образование: Гипотезы и реалии / П. Н. Новиков, В. М. Зуев. – М.: Российский учебный центр Федеральной службы занятости населения России, 1996. – 136 с.
4. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 500 с.

МОТИВАЦИОННАЯ ОСНОВА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧИТЕЛЯ

Романова М. А.,
Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск

Современной психологией и педагогикой отношение к учебной и профессиональной деятельности рассматривается как одна из важных социальных и психических характеристик личности.

Профессионально-педагогическая деятельность представляет собой сложный акт социального действия личности учителя, направленный на подготовку подрастающего поколения к труду, к жизни, к реализации своих способностей, возможностей, охватывающий различные по объему и качеству стороны общественного производства, науки и культуры.

Врожденные мотивационные образования, приобретенные в процессе обучения и воспитания, под действием активных социальных сил становятся генерализованным фактором, побуждающим личность к профессионально-педагогическому выбору. Рассматривая труд учителя начальных классов как чрезвычайно специфическую деятельность, мы считаем, что эта творческая и профессиональная работа начинается с того момента, когда появляется влечение к избранной профессии, логически переходящее в стремление стать педагогом.

Учитель всегда был государственным духовным и обучающим субъектом, личностью, обязанной учить, воспитывать, вести за собой ребенка, подростка, юношу, да и взрослому человеку быть наставником. Однако, анализируя литературу прошлых лет, трудно не заметить, что по сравнению с современным положением учителя в обществе тогда оно было значительно лучше. Педагог получал более высокую, чем рабочий, зарплату, его сложнее было уволить, его труд физически был легче и чище. Человек, окончивший институт, мог рассчитывать на социальное продвижение. В общественном сознании учитель был представителем «образованного общества», тогда как рабочий – социальных низов. Сегодня учитель оказался на уровне социальных низов. И это – одна из многих причин того, что профессиональный выбор в пользу учительского труда делают абитуриенты, чьи интересы далеки от интересов школы, от педагогической деятельности. И как результат – в школу приходят недостаточно социально активные личности. Как правило, они быстро уходят в другие сферы деятельности, реально отражающие их материальные устремления и духовные интересы.

В профессионально-педагогической деятельности современных учителей шкала ценностей стала размываться, перестала доминировать, так как педагог, наставник, воспитатель перестал идентифицировать себя с персональным лицом, уполномоченным выполнять официальный заказ государства. Мотивация педагогической деятельности, ценностные ориентации педагогов и ранее привлекали исследователей (хотя рассматривались в рамках и контексте педагогических способностей, педагогического мышления и т. п.).

Но в структуре личностного потенциала учителя указанный феномен только сегодня начинает завоевывать пристальное внимание психологов и педагогов.

В выборе рода деятельности человек всегда руководствуется мотивами, осознанной целью. Мотив дает возможность вербализовать цель, программу действия и обеспечивает устойчивые условия для начала определенной деятельности, которая выступает как объективный процесс взаимодействия человека и среды. Изучение мотивов выбора педагогической профессии, анализ побудительных сил позволяют выявить особенности формирования личности учителя, оценить его личностный потенциал как уникальное феноменальное образование, качественно отличающееся от форм, способов социального восприятия, специального мышления и социального поведения людей других профессий и специальностей.

Наши исследования (2000–2010 гг.) подтвердили, что раскрыть содержание мотивов выбора педагогической профессии и их дальнейшую трансформацию у студентов, молодых учителей, педагогов, имеющих профессиональный стаж, можно, анализируя все психологические компоненты деятельности, социальные отношения, личностную направленность избравших профессионально-педагогическую работу.

Характер и уровень, динамика и последующая трансформация побудительных сил студента, его отношение к различным сторонам социального окружения (самой жизни), формирование убеждений, ориентаций, установок, выраженной прагматичной направленности, прочных знаний и устойчивых профессиональных интересов, экстраверсия и открытость опыту – все это звенья в становлении личности учителя и его личностного потенциала.

В своем исследовании мы исходили из положения о том, что выбор педагогической профессии происходит не всегда осознанно. Основными причинами проявления неосознанного выбора профессии являются слабая осведомленность о ее структуре, отсутствие устойчивых педагогических интересов и склонностей к труду учителя.

Общеизвестно, что профессионально-педагогическая направленность личности формируется в результате правильного и личного представления о педагогической деятельности. Реальное представление о педагогической деятельности и соотнесение с ней своих потенциальных возможностей определяют активность студентов в их учебной работе в период обучения в педагогическом вузе.

- В связи с этим разрешаются конкретные задачи:
- определяются мотивы выбора абитуриентами педагогических специальностей;
 - изучаются динамические процессы развития мотивационной сферы в структуре личностного потенциала будущего учителя;
 - определяются условия формирования профессиональной направленности студентов в процессе их обучения в высшей школе.

Широта и содержательность познавательных интересов определяют профессиональную особенность деятельности учителя. Отмечая динамическую сторону интересов, Ф. Н. Гоноболин подчеркивает, что интерес к науке, побудивший человека выбрать педагогическую деятельность (профессию), меняется в процессе работы, и это в значительной мере способствует проявлению потребности и интересов к профессионально-педагогической деятельности. Мы можем выделить в структуре личностного потенциала качества, отражающие наличие мотивационной составляющей. Например, специфика социального мышления и поведения учителя предопределяется его заинтересованностью в профессии и в самоутверждении.

При разработке общей методики определения мотивов выбора педагогической профессии мы опирались на уже существующие процедуры изучения педагогической профессии (Ф. Н. Гоноболин, Н. В. Кузьмина).

При составлении методики изучения динамики мотивов учебной деятельности мы учли данные исследований В. А. Крутецкого, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной и др. В этих работах рассматривается понимание учащимися разных классов педагогической деятельности, особенностей личности учителя в зависимости от его педагогического мастерства и конкретного отношения к личности учащегося и т. д. Однако при определении содержания педагогического труда указанные авторы не уделяют достаточного внимания рассмотрению специфики учебной деятельности студентов в высшем педагогическом заведении. А ведь это условия формирования профессионально важных качеств личности, общественно значимых мотивов его будущей деятельности.

Ряд исследователей считают, что профессионально важные качества личности учителя, общественно значимая мотивация его деятельности формируются в стенах учебного заведения. Поэтому следует направлять усилия работников вузов на «создание оптимальных условий в учебной и во внеучебной деятельности студентов, обеспечивающих высокий уровень развития их познавательной активности, а следовательно, и формирования профессионально значимых качеств личности будущего учителя» [5, с. 15].

В нашем исследовании мы уделяем особое внимание изучению условий развития мотивационной сферы студентов на протяжении всех лет обучения в вузе. Нами специально изучались: зарождение профессионального интереса к работе учителя у учащихся Южно-Сахалинского педагогического колледжа и студентов специальности 050708.65 «Педагогика и методика начального образования» Сахалинского государственного уни-

верситета; степень выраженности и устойчивости эмоционально окрашенной потребности у учителей, имеющих определенный профессионально-педагогический стаж.

Общеизвестна следующая психологическая закономерность: общее отношение к определенному объекту в значительной мере обуславливается первым впечатлением о нем. Это подтвердили и наши испытуемые, ответив на вопрос анкеты, чего больше было в выборе педагогической профессии – эмоционального, рационального (осознанного с пониманием сути и специфики деятельности учителя начальных классов) или так сложились обстоятельства. Встреча с первым учителем в школе, педагогическая атмосфера в семье, воздействие информации радио, кино, телевидения, газет и журналов, сценические и художественные образы учителя, как оказалось, служат сильным эмоциональным стимулом для многих испытуемых. Среди учащихся педагогического колледжа мнение о том, что их выбор профессиональной деятельности связан с первым впечатлением о своем учителе, подтвердили 64 % респондентов. Что касается студентов специальности 050708.65 «Педагогика и методика начального образования», то они также апеллируют к факту первого запечатления и интериоризации его в побудительный фактор профессионального выбора – 56 %. Причем следует отметить положительное влияние и отрицательного впечатления, как это ни парадоксально звучит. Многие пришли в профессию учителя не благодаря, а вопреки. Комментируя мотивы выбора профессии, будущие учителя акцентировали свое внимание на образе современного учителя, который сформировался у них за время обучения в школе. Более 37 % студентов пришли в профессию с благородной целью – изменить ситуацию.

Учителя, имеющие различный стаж профессионально-педагогической деятельности, актуально и ретроспективно отражают значительность импринтинга образа педагога.

Можно сделать вывод, что эмоциональное запечатление события, педагогического объекта вообще характерно для людей, избирающих педагогическую деятельность. Наши заключения подтверждаются многочисленными наблюдениями, анкетированием, беседами, опросами и интервью как абитуриентов и студентов, избравших педагогическую специальность, так и работающих учителей начальных классов, имеющих профессиональный стаж от года до двадцати пяти лет. Первое впечатление от эмоционального воздействия педагога, наставника включают внутренние (когнитивные, сенсорные, мотивационные) факторы, определяющие первоначальный профессиональный выбор. Все это может в дальнейшем вылиться в основной мотив деятельности, стержнем которого будет познавательный интерес к психологическому развитию личности.

А. Э. Штейнмец полагает, что именно данный компонент как психологическое условие может в дальнейшем формировать и развивать эмпатию учителя, его профессиональное мышление. Автор на основании сравнительного изучения профессионального мышления студентов и учителей пришел к выводу, что в его структуре недостаточ-

но представлена эмоциональная форма познания другого человека (А. Э. Штейнмец, 1998). На фактор первого запечатления события, объекта, будь он педагогическим или другим профессионально значимым для личности, указывали в своих исследованиях зарубежные и отечественные ученые: Д. Карнеги, А. Маслоу, З. Фрейд, А. А. Бодалев, Б. С. Братусь и др.

Опираясь на данные исследователей и наши данные, мы считаем возможным выделять «эмоциональную стабильность» педагога в его профессиональной деятельности. Определение «эмоциональная стабильность» в контексте рассматриваемой проблемы мы понимаем как состояние личности в момент отношения к объекту, предмету своих интересов (позитивные эмоции, гнев, враждебность, депрессия, импульсивность и т. д.).

Человек как субъект теоретической деятельности, познающий и изменяющий мир, не бесстрастный созерцатель того, что происходит вокруг него. Он – не лишенный эмоций автомат, механически производящий те или иные действия без чувств и переживаний, по отлаженной схеме. Он переживает то, что с ним происходит и им совершается: он относится определенным образом к тому, что его окружает. Переживание этого отношения к окружающему составляет сферу чувств или эмоций, отмечал С. Л. Рубинштейн. Эмоция с внутренней необходимостью зарождается из соотношения – положительного или отрицательного – результатов действия к потребности, являющейся его мотивом, исходным побуждением [4, с. 558].

Из 196 студентов и выпускников Института педагогики Сахалинского государственного университета только 83 четко определили свой профессиональный выбор и подтвердили его правильность. Это выразилось как в мотивах общественно значимого содержания (работа с детьми, понимание общественной важности труда, убежденность в своих способностях или возможностях их реализации), так и в характере отношений к данной деятельности. Действенная связь между эмоциями человека и его собственной деятельностью определяется характером переживаний, отношений и изменением побуждений, ослаблением

или усилением самой деятельности, дальнейшей трансформации фактора первого запечатления, что наиболее характерно для людей, избравших педагогическую деятельность (эмоциональная сторона личностного потенциала учителя). Зависимость эмоциональной стабильности и общей педагогической устойчивости от удовлетворенности профессиональным выбором нами наблюдалась в процессе подготовки будущих учителей в вузе, в деятельности которых экспрессивные качества, признаки, свойства органично вплетены в структуру их личностного потенциала.

Все это свидетельствует о том, что в профессиональной деятельности педагога, психолого-педагогическом потенциале учителя эмоциональная стабильность, определяемая первым запечатлением, создавшим устойчивый очаг возбуждения, имеет в дальнейшем осмыслении своего жизненного выбора актуальное значение. Поэтому в данных психологических и социальных проявлениях, поведенческих действиях, последующих осмыслениях, условиях получения образования и последующей профессиональной деятельности доминанта первого запечатления, побуждающего к первоначальному профессиональному выбору, сильнее логики.

Литература

1. Братусь, Б. С. Психология и этика: опыт построения дискуссии / Б. С. Братусь. – Самара: Бахрах, 1999. – 127 с.
2. Вайсман, Р. С. Развитие мотивационной сферы человека в старшем студенческом возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Р. С. Вайсман. – М., 1973. – 28 с.
3. Ведерникова, Л. В. Развитие рефлексивного потенциала личности будущего учителя / Л. В. Ведерникова, И. Г. Бессонова // Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 6. – С. 62–64.
4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2006. – 712 с.
5. Сонин, В. А. Учитель как социальный тип личности / В. А. Сонин. – СПб.: Речь, 2007. – 400 с.
6. Френкин, Р. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты / Р. Френкин. – СПб.: Питер, 2003. – 651 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ВПО: ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

*Рублева Л. И.,
Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск*

В статье анализируются некоторые актуальные проблемы, связанные с повышением качества профессиональной подготовки учителей-логопедов, русского языка и литературы. Автор статьи актуализирует проблему методической подготовки студента вуза как будущего педагога, владеющего умениями и навыками по организации проектной деятельности.

Учитель, педагог всегда был и остается ключевой фигурой в образовании, а на современном этапе выпускникам педагогических вузов принадлежит особенно ответственная роль в обучении и воспитании подрастающего поколения обновляющейся России. В соответствии с Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года [2] общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие качество содержания образования.

Одним из вариантов комплексного решения задач современного школьного образования являются учебные проекты, позволяющие осуществлять как межпредметную, так и внутрикурсовую интеграцию, формировать у учащихся способность к практической деятельности – умение определять цель работы и планировать пути ее достижения, анализировать и оценивать результаты.

Организация проектной деятельности обучающихся в образовательных учреждениях требует научно обоснованного подхода и решения комплекса задач, которые могут реализовываться в любом образовательном учреждении при наличии инициативной группы педагогов-единомышленников. Этим педагогам потребуется определенный уровень научно-методической подготовки, владение технологией проектирования.

В связи с этим основная цель профессионального педагогического образования – подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Функции современного учителя кардинально изменились. Сегодня главная цель – это создание условий для саморазвития и самоопределения личности, и личный пример должен демонстрировать подтверждение этой цели.

Важнейшей педагогической проблемой становится внедрение в образовательный процесс средств и методов, помогающих студентам «открывать» себя, раскрывать свою личность, вырабатывать умение принимать решение в ситуации «неопределенности» [2]. Сегодня интерес к методам проектов со стороны учебных заведений очень велик. То, чем занимались в начале XX века отечественные педагоги-исследователи, внедряя проектный метод обучения, основанный на самостоятельной, целевой и результативной работе студентов, используется сейчас на более высоком уровне и становится социальным явлением [1]. Поэтому обучение студентов педагогических вузов навыкам проектной деятельности в рамках

Технологическая карта проекта

Этапы проектной деятельности	Основные задачи
1. Начальный (ориентировочный)	Знакомство с типологией проектов. Определение мотивации работы над проектом. Выбор рабочей группы
2. Планирование	Определение темы, уточнение целей, анализ проблемы. Постановка задач. Составление программы. Определение источников информации
3. Исследование	Сбор и уточнение информации. Обсуждение альтернатив («мозговой штурм»). Выбор оптимального варианта. Уточнение планов деятельности
4. Выполнение	Выполнение проекта (создание готового продукта)
5. Оформление	Оформление проектной папки, где показан ход работы. Оформление проекта
6. Защита проекта	Представление выполненного проекта на общественное обсуждение. Обоснование процесса проектирования, объяснение полученных результатов
7. Оценка результатов	Анализ выполнения проекта и достигнутых результатов, анализ достижения поставленной цели
8. Рефлексия	Обсуждение результатов совместной деятельности и ее эффективности, выделение успехов и неудач, соотнесение результатов с поставленной целью. Постановка цели будущей деятельности на основе приобретенного опыта

учебно-воспитательного процесса является одной из важнейших задач преподавания.

Метод проектов предполагает наличие самостоятельных действий студентов с обязательной презентацией результатов. Самостоятельная деятельность студентов и творческий подход проявляются на каждом этапе работы над проектом – начиная от выбора темы и заканчивая получением результата. В итоге студент должен получить конкретное решение проблемы или продукт, готовый к применению. Технология работы по методу проектов – это совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов.

Педагог выступает в роли консультанта, руководит проектной работой, направляет поиск студентов в нужное русло и рекомендует источники информации. Выбор тематики проектов в разных ситуациях может быть различным. В одних случаях преподаватель определяет тематику с учетом учебной ситуации по предмету, собственных профессиональных интересов, интересов и способностей студентов. В других – тематика проектов может быть предложена и самими студентами, которые ориентируются при этом на личные интересы, не только чисто познавательные, но и творческие, прикладные.

На первом и втором курсах студентам с учетом уже сформированных у них умений и навыков логично предложить обратиться к исследовательским и информационным проектам. Исследовательский проект полностью подчинен логике исследования и имеет структуру, приближенную или полностью совпадающую с подлинным научным исследованием. Информационный проект изначально направлен на сбор информации о каком-то явлении, ее анализ и обобщение фактов. Исследовательские и информационные проекты требуют хорошо продуманной структуры, возможности систематической коррекции по ходу работы над проектом.

Студентам третьего и четвертого курсов целесообразнее работать над практико-ориентированными (прикладными) проектами. Эти проекты отличает четко обозначенный с самого начала результат деятельности участников проекта. Причем этот результат обязательно ориентирован на социальные интересы самих участников. Такой проект также требует хорошо продуманной структуры, даже сценариев всей деятельности его участников с определением функций каждого из них, наличия четких выводов и участия каждого в оформлении конечного продукта. Здесь особенно важна хорошая организация поэтапных обсуждений совместных и индивидуальных усилий, составления презентаций с результатами работы, способов их внедрения в практику [3].

Структура таких проектов может быть обозначена следующим образом:

выявление и анализ имеющихся проблем (профессиональных задач);

- определение возможных причин их возникновения;
- конкретизация цели и задач предстоящей деятельности, определение актуальности проекта;
- выдвижение идей и на их основе создание базовой модели для последующего проектирования;
- поиск методов и средств реализации проек-

та, источников информации, аргументированные выводы;

- результат (статья, реферат, доклад, видеofilm, мультимедийная презентация и пр.);
- презентация (публикация научной статьи, выступление на конференции, участие в конкурсе студенческих проектных работ, проведение урока с использованием подготовленного проекта во время педагогической практики и пр.).

Защита проектной работы – самый драматический и психологически напряженный этап проектирования. Это подготовка и выход на публичную защиту творческой работы, где команда экспертов (шесть-восемь студентов и преподаватель) будет оценивать выполненные проекты и защиту (доклад на шесть-семь минут, ответы на вопросы, оценивание по экспертной анкете).

Студенты во время презентации должны отстаивать свою работу, убедить комиссию из преподавателей и своих сверстников в ее значимости; показать свою компетентность в специальных вопросах, касающихся проекта. Таким образом, у будущих специалистов формируется целостное представление о проекте, происходит осознание законченности и значимости своей деятельности. Для большей стимуляции воли к победе неплохо ввести дух соревновательности – устроить конкурс, олимпиаду проектов, выставку лучших работ, на которую можно пригласить преподавателей данного учебного заведения и студентов других групп.

Перед защитой парного или группового проекта целесообразно на каждого проектанта составить индивидуальную карту (таблица 1).

Таблица 1

Индивидуальная карта студента, защищающего проект

Этапы	Критерии оценки (в баллах)	Самооценка	Педагог	Коллеги по команде
Защита	Представление (из 15)			
	Ответы на вопросы (из 15)			
Процесс проектирования	Интеллектуальная активность (из 10)			
	Творчество (из 10)			
	Практическая деятельность (из 10)			
	Умение работать в команде (из 10)			
Итог	Достигнутый результат (из 15)			
	Оформление (из 15)			

В ходе защиты она будет заполнена педагогом и сокурсниками, а затем и самим автором проекта. После этого следует произвести подсчет среднеарифметической величины баллов, выставляемых в данной позиции [4]. Рекомендуется

оценивать проект как несостоявшийся, если сумма баллов менее 50.

Для оценивания индивидуальной работы над проектом более удобна рейтинговая оценка (таблица 2). Подобная анкета заполняется в ходе защиты самим проектантом, его сокурсниками и педагогом [4].

Таблица 2

Рейтинговая оценка проекта		
Оценка этапов	Критерии оценки	Баллы
Оценка работы	Серьезность и оригинальность проблемы, сложность темы, актуальность и новизна решений	
	Объем разработок и количество предлагаемых решений	
	Практическая ценность	
	Уровень самостоятельности	
	Качество оформления записки, плаката	
	Оценка рецензентом проекта	
Оценка защиты	Качество доклада, умение доступно объяснять	
	Владение терминологией	
	Проявление глубины и широты знаний по теме	
	Проявление глубины и широты знаний по предмету	
	Умение отвечать на вопросы	

Баллы ставятся по следующей шкале: 0 – отсутствует; 5 – низкий уровень; 10 – средний уровень; 20 – высокий уровень.

Итоговая оценка:

220–180 баллов	«отлично»
175–120 баллов	«хорошо»

115–90 баллов	«удовлетворительно»
менее 80 баллов	«неудовлетворительно»

Однако невозможно говорить об абсолютно верном измерении качества и процесса проектирования, ибо оценка предполагает измерение результата и сравнение его с эталоном, но именно эталона у нас и не существует. В различных группах в разные годы критериальная база будет отлична от воображаемого эталона. Причем это отличие может иметь как положительную, так и отрицательную динамику.

В заключение хочется еще раз подчеркнуть, что метод проектов относится к высоким педагогическим технологиям и требует тщательной подготовки как со стороны педагога, так и со стороны студентов. Проектная деятельность направлена на интеллектуальное развитие личности будущего специалиста, на формирование его критического и творческого мышления. Студенты приучаются выполнять разные социальные обязанности (лидера или исполнителя, организатора совместной деятельности, генератора идей, оформителя результатов совместной деятельности и т. д.). Все это потребует им в жизни, ибо работа в малых группах сотрудничества – одно из основных направлений социализации личности.

Литература

1. Бахтиярова, И. Н. Метод проектов и индивидуальные программы в продуктивном обучении / И. Н. Бахтиярова // Школьные технологии. – 2001. – № 2.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М., 2002.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / Под ред. Е. С. Полат. – М.: изд. центр «Академия», 2003. – 272 с.
4. Чечель, И. Д. Метод проектов: субъективная и объективная оценка результатов / И. Д. Чечель // Директор школы. – 1998. – № 4. – С. 3–10.

АКТИВИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В СООТВЕТСТВИИ СО СТАНДАРТАМИ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Середенко П. В.,
Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск

В статье рассматриваются вопросы организации исследовательской деятельности студентов на основе дифференциации подготовки специалистов высшего звена по программам «Бакалавр» и «Магистр». Теоретически выделены и эмпирически проверены условия осуществления такого вида деятельности. Среди них фундаментальная подготовка в области методологии научного познания, специальная подготовка педагогических исследований, самостоятельная исследовательская практика студентов.

Реалии сегодняшнего дня четко определяют требования к подготовке учителя. Отражение этих требований нашло воплощение в содержании компетенций, которые можно определить как существующие, измеренные при помощи диагностических процедур, достижения студентов и прогнозируемые возможности, указывающие на способность их практического воплощения по завершении образовательной программы.

Исследовательская компетенция включает в себя:

Знание и понимание теоретических основ: распознавание психолого-педагогических фактов и явлений на стадии раскрытия объема понятий, их анализ и интерпретация; владение категориально-понятийным аппаратом в образовательном поле исследовательской деятельности; описание вероятностных психологических явлений, возникающих в процессе исследовательского поведения, поисковой активности; прочные знания дидактических основ исследовательского обучения и методики развития исследовательских умений школьников; раскрытие содержания параметров психолого-педагогических исследований; представление о возможностях использования основных методологических подходов в исследовании.

Знание как действовать (владение исследовательскими умениями): характеристика исследовательских процедур и логической последовательности их применения; четкие представления об алгоритме научного поиска (определение темы и проблемы исследования; формулировка гипотезы, отбор методов, их реализация в процессе сбора материала, обработка данных исследования, подготовка доклада и его публичная защита); проектирование и практическое выполнение теоретической части исследования с учетом ведущей идеи и гипотезы; планирование и выполнение эмпирической части; гибкость дивергентного мышления, выраженное в умении объединять (типологизировать) творческие замыслы; осуществление логических операций в пределах конвергентного мышления; проявление поисковой активности в виде любознательности на основе чувств и эмоций.

Знание как быть (способы восприятия и жизни с социальным окружением): внутренние личностно-значимые мотивы профессионального становления в исследовательской деятельности, обусловленные уважением, признанием окружающих; испытываемые эмоции радости, удовольствия от творческих занятий исследовательским поиском;

осознанное отношение к обучению школьников учебно-исследовательским умениям, понимание необходимости исследовательского подхода к организации познавательного процесса; выполнение функций координатора в учебно-исследовательском поиске, умение избегать директивных указаний и административного давления; уметь находить и ставить перед учащимися реальные учебно-исследовательские задачи в понятной для детей форме, стимулировать предложения по выдвижению новых, оригинальных направлений исследования.

Наряду с высоким общеобразовательным уровнем, специальными знаниями, основательной методической подготовкой педагог должен владеть умениями и навыками исследовательской работы. Кроме официальных документов – государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и нормативных правительственных актов, это детерминировано еще следующими факторами.

Во-первых, в современной школе полным ходом идет процесс модернизации образовательно-воспитательной работы с детьми. Оформляются и претворяются в жизнь различные педагогические идеи, меняется атмосфера взаимоотношений педагогов и воспитанников, образовательные учреждения получают подлинную юридическую и финансовую самостоятельность. Проанализировать и дать критическую оценку идеям демократизации и гуманизации школы, отобрать наиболее оптимальные пути их реализации сможет только тот работник образования, который владеет навыками научного анализа педагогических явлений, умеет критически осмысливать имеющийся опыт перестройки образовательно-воспитательных процессов.

Во-вторых, демократические преобразования детских образовательных учреждений вызвали к жизни бурный рост новых педагогических технологий и инноваций. Педагогу предоставлено право самому отбирать методы, средства обучения и воспитания в зависимости от степени научно-методического, материального их обеспечения, от своей подготовленности к их воплощению и готовности обучающихся вступать в контакт с наставником на новом уровне. Ориентация педагога в потоке инноваций определяется его способностью к критическому осмыслению чужого опыта, к переработке его в нестандартных условиях.

И, наконец, в-третьих, периодическая аттестация педагога вынуждает его заниматься научными

исследованиями профессиональной деятельности в зависимости от степени притязаний на статусное положение в педагогическом коллективе. Так, психолог, учитель или педагог дошкольного образования для аттестации на высшую категорию наряду с другими условиями, предусмотренными «Положением об аттестации педагогических кадров», должен представить отчет о разработке авторских новых методов, форм, а иногда и педагогических технологий.

Поэтому уже в период обучения в вузе каждому студенту необходимо овладеть определенными умениями и навыками самостоятельной творческой исследовательской работы.

В Сахалинском государственном университете развернута экспериментальная работа в данном направлении. Эмпирическая часть исследования проходит на базе Института педагогики. В качестве испытуемых привлечены студенты очного отделения, обучающиеся по специальности «Педагогика и методика начального обучения» и «Педагогика и психология». Широко используются возможности инновационных площадок в образовательных учреждениях г. Южно-Сахалинска: гимназии № 1 им. А. С. Пушкина, гимназии № 2, гимназии № 3, средней образовательной школы № 11, средней общеобразовательной школы № 32, начальной общеобразовательной школы № 7, где проводится эксперимент по теме «Исследовательское обучение учащихся». Координирующим центром является специально созданная лаборатория исследовательского обучения в структуре университета.

Проблема проводимого исследования сформулирована следующим образом – каковы педагогические условия формирования исследовательской компетенции студентов педагогических специальностей. Решение данной проблемы позволило наметить оптимальные пути подготовки будущих педагогов в соответствии с требованиями ГОС ВПО в части овладения выпускниками умениями организации и проведения как собственной, так и ученической исследовательской деятельности.

Изучение и разработка этой проблемы потребовали выделения и решения целого ряда педагогических задач.

Во-первых, необходимо выявить современные подходы к проблеме исследовательского обучения. Их разработано множество как в отечественной (А. И. Савенков, Н. Б. Шумакова и др.), так и в зарубежной педагогической науке (Дж. Брунер, Х. Таба).

Во-вторых, стоит задача разработки собственной концепции формирования исследовательской компетенции. В нее мы гипотетически включаем три составляющих: исследовательскую практику студентов, специальные курсы по развитию у них исследовательских умений и мониторинг учебно-исследовательской работы студентов.

Не менее важной задачей нашего исследования является определение критериев и разработка комплекта диагностик по определению уровня сформированности исследовательской компетентности. Особое внимание при разработке этой части нашей работы уделяется математическим методам обработки эмпирических данных.

Роль исходного предположения, лежащего в основе нашего исследования, сыграло утверж-

дение о том, что подготовка будущих учителей к исследовательскому обучению будет результативной при соблюдении ряда следующих педагогических условий.

1. В качестве первого условия мы предлагаем рассматривать вопрос о фундаментальной подготовке студентов педагогических университетов в области методологии научного познания.

2. Не менее важна в данной связи и их углубленная подготовка в специальной, особенно профессионально близкой им области педагогических исследований.

3. Важным условием выступает необходимость организации специальной, самостоятельной исследовательской практики студентов в ходе обучения.

4. Для полноценного становления исследовательских способностей студентов необходимо проведение с ними специальных занятий по развитию у них исследовательских умений и навыков.

5. В педагогическом вузе на каждом факультете должна быть создана система мониторинга учебно-исследовательской работы студентов.

6. Значимым условием эффективного развития у студентов умений и навыков исследовательского поиска является активное массовое участие студентов в конкурсном движении.

В соответствии с компонентной характеристикой исследовательской компетенции одной из основных ее составляющих является владение студентами умениями и навыками исследовательской работы в сфере образования (знание как действовать). Поэтому нами была предпринята попытка изучить состояние исследовательской психолого-педагогической деятельности студентов дневного отделения Института педагогики и выявить уровень сформированности у них исследовательских умений и навыков. Показатели уровня при определенных оговорках могут служить характеристикой их исследовательской компетентности.

Впервые исследовательские умения и навыки студентов были включены в структуру профессионально-педагогических умений А. И. Щербаковым и Н. В. Кузьминой. При конкретизации понятия «исследовательские умения и навыки» нами были использованы их выводы и умозаключения. Попытки классификации исследовательских умений были выполнены Л. Ф. Авдеевой, С. И. Брызгаловой, Т. Е. Климовой, О. В. Ибряновой, М. А. Олейниковой, А. И. Савенковым, Н. М. Яковлевой и др.

Сравнительный анализ рассмотренных классификаций показывает, что их неточность и хаотичность заключается в неверном подходе к выбору исходного основания. Этот недостаток, на наш взгляд, удалось преодолеть С. И. Брызгаловой. Основанием для классификации исследовательских умений ею была избрана процессуальная сторона выполнения студентами научного поиска.

На основе этого подхода и собственного опыта руководства научной работой студентов мы выделили сначала этапы выполняемых ими педагогических исследований:

I этап. Выбор конкретной области педагогических знаний, где будет проводиться исследование.
II этап. «Погружение в тему» (анализ теоретических источников и педагогической практики).

III этап. Определение актуальности исследова-

ния (противоречия, проблема, ведущая идея разрешения проблемы).

IV этап. Определение методологических характеристик (параметров) исследования (объект, предмет, цель, задачи, гипотеза, новизна исследования, практическая значимость).

V этап. Проведение психолого-педагогического эксперимента.

VI этап. Оформление результатов исследования.

VII этап. Обсуждение и защита результатов научного поиска.

На каждом этапе исследования студенту необходимы определенные умения. Нам показалось целесообразным выделить следующие классы умений (методов), которые в большинстве своем соответствуют указанным этапам:

1. Информационные умения (применяются на I и II этапах):

- умение пользоваться библиографическими данными (ориентировка в алфавитном, предметном, тематическом каталогах);
- умение оформить библиографический список в соответствии с ГОСТом;
- умение поиска информации в системе Интернет;
- умение определить структуру текста;
- умение определить главную мысль текста;
- умение выделить в тексте доказательства и аргументы;
- умение представить текст в виде вторичного документа (план, аннотация, тезисы, рецензия, реферат, конспект);
- умение цитировать.

2. Теоретические умения (применяются на I–III этапах):

- умение теоретического анализа и синтеза;
- умение индукции и дедукции;
- умение сравнивать и сопоставлять;
- умение абстракции и конкретизации;
- умение классификации и систематизации;
- умение аналогии и обобщений;
- умение моделирования;
- умение формализации.

3. Методологические умения (применяются на IV этапе):

- умение выявить противоречия;
- умение на основе анализа противоречий определить проблему исследования;
- умение сформулировать тему исследования;
- умение предложить ведущую идею исследования как разрешение проблемы;
- умение определить объект и его характерную часть – предмет исследования;
- умение, исходя из проблемы, темы и предмета исследования, определить его цели и задачи;
- умение сконструировать гипотезу исследования;
- умение прогнозировать новизну исследования и ее практическую значимость.

4. Эмпирические умения (применяются на V этапе исследования):

- умение провести опрос (анкетирование, беседа, интервью);
- умение наблюдать психолого-педагогические явления;
- умение провести тестирование;

- умение изучать продукты деятельности испытуемых;

- умение изучать документацию;
- умение изучать и обобщать педагогический опыт;

- умение выполнить социометрию;
- умение организовать экспертные оценки, педагогический консилиум;
- умение провести педагогический эксперимент;

- умение измерять педагогические явления;
- умение представлять данные измерений в удобном виде;

- умение математической и статистической обработки результатов исследования;
- умение интерпретации результатов исследования.

5. Речевые (устные и письменные) научно-исследовательские умения (применяются на VI и VII этапах):

- умение оформить сообщение с учетом жанровых различий (сообщение, доклад, реферат, тезисы, статья, отчет, курсовая работа, выпускная квалификационная работа) на основе требований ГОСТа;

- умение научно-педагогического стиля речи;
- умение рубрикации научного текста;

- умение сделать сообщение о ходе и результатах исследования (композиционное сообщение о содержании глав или других рубрик текста и общие выводы; реферативное сообщение о содержании этапов исследования и общие выводы; «позадачное сообщение»; проблемное сообщение об основных противоречиях исследования и результатах их разрешения);

- умение разговорной речи (плавность речи; темп речи; использование специальных речевых конструкций: повторов, вопросов к аудитории, последовательности слов во фразе, логических ударений);

- умение участвовать в научном диалоге, споре, дискуссии.

Каждое из умений представляет собой интегрированное понятие, включающее действия и операции, обеспечивающие правильность выполнения умения. Необходимо отметить, что указанная классификация носит условный характер, многие умения в практике исследовательской работы могут найти изменения на различных этапах научного поиска.

Особое место в процессе подготовки будущих специалистов традиционно занимает педагогическая практика. В нашем эксперименте каждый студент выполняет на практике собственное обязательное исследовательское задание.

Реализация ведущей идеи исследования требует преобразования профессиональной подготовки учителя на основе аксиологических, технологических и личностно-творческих методологических подходов к определению целей, форм и содержания указанной подготовки.

Приступая к исследовательской работе, мы рассуждали следующим образом. Поскольку исследуемая нами компетенция представляет собой сложное интегративное свойство личности и формируется с учетом многих факторов,

их связей и отношений, то ожидать проявления этого свойства у студентов младших курсов было бы преждевременным. Оптимальными объектами диагностики уровня развития исследовательских умений и навыков у студентов были определены старшие курсы – четвертый и пятый. К этому времени обучения в основном заканчивается изучение блока психолого-педагогических дисциплин, студенты приобретают опыт общения с детьми во время первых педагогических практик, будущие педагоги имеют представления об алгоритме научного поиска и практической его реализации при осуществлении исследования педагогических фактов и явлений в рамках курсовых работ.

Сначала была проведена специально разработанная анкета. Анкетированием было охвачено 48 студентов четвертого курса в начале учебного года. Больше половины респондентов (65,3 %) положительно ответили на первый вопрос анкеты, определяющий их отношение к психолого-педагогическим исследованиям. Эти студенты показали твердую убежденность в необходимости исследовательской работы в образовательном поле, границы которого определены смежными науками – педагогикой и психологией. Однако 15,7 % заявили о том, что им не нравится заниматься научно-исследовательской работой, а 19 % – затруднились ответить. Удовлетворенность своей научной работой выразили только 24 % опрошенных, в основном в части выполнения курсовых и лабораторных работ, изучения курса «Методология и методы психолого-педагогических исследований». Вызывают озабоченность низкие показатели по позициям анкеты, связанным с участием студентов в работе научно-исследовательских лабораторий, в олимпиадах, конференциях, конкурсах, – не более 10 %.

Как показали результаты анкетирования, участие студентов в научно-исследовательской работе практически не влияет на учебную успеваемость – утвердительно на этот вопрос ответили всего лишь 7,5 % респондентов.

Однако большинство студентов (64,5 %) знают и умеют применять на практике алгоритм научного поиска. Достаточно высоким оказался процент (67,9) опрошенных, владеющих умениями самостоятельно добывать знания, используя библиографические данные и систему Интернет. Однако не столь впечатляющими выглядят показатели, отражающие умения респондентов работать с текстом (определять структуру текста, главную мысль, представить его в виде вторичного документа и др.), – 44,8 %.

Анкетирование показало, что студенты имеют серьезные пробелы в овладении теоретическими умениями при анализе психолого-педагогических явлений. Только 30 % из них знают, как устанавливаются связи, и имеют опыт по осуществлению таких связи между педагогическими фактами при помощи индукции и дедукции, сравнения и сопоставления. Лучше дело обстоит с умениями, которые были условно названы нами «методологическими»: 43,2 % могут по избранной теме исследования сформулировать объект, предмет; определить цель и

задачи; сконструировать гипотезу; предложить ведущую идею психолого-педагогического эксперимента.

Наибольший интерес у студентов и, соответственно, уровень овладения ими вызвали эмпирические умения и навыки. Средний показатель по всем умениям (умение провести опрос, организовать наблюдение, изучить продукты деятельности школьников, организовать экспертную оценку и педагогический консилиум и т. д.) составил 57,3 %.

Речевые научно-исследовательские умения, как оценили их сами студенты, развиты недостаточно. Если умением оформить доклад, реферат, тезисы, статью, курсовую работу, выпускную квалификационную работу и др. владеют уверенно 46,8 %, то умением участвовать в научном диалоге, споре, дискуссии – всего 39,7 %. Оставляют желать лучшего плавность и темп речи, сохранение последовательности речи в сочетании с логическими ударениями, использование специальных речевых конструкций.

Полученные эмпирические данные в совокупности с изучением учебно-методической документации, наблюдением за студентами во время аудиторных и внеаудиторных занятий – мониторингом научно-исследовательской деятельности студентов, осуществляемым на ежегодных педагогических олимпиадах, педагогических КВН, конкурсах, научно-практических конференциях, позволяют сделать вывод об отсутствии у студентов IV курса четко выраженной положительной позиции по отношению к учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности. Можно ожидать, что на этом фоне уровень сформированности исследовательских умений и навыков у будущих педагогов будет явно недостаточным.

Измерение уровня сформированности было проведено при помощи разработанной нами диагностики [5].

В ходе определения уровня готовности студентов к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам, сложившейся без специально направленного воздействия в целях его формирования, то есть в процессе традиционного обучения, были обследованы студенты очной формы обучения по специальности «Педагогика и психология» в сентябре, в начале четвертого года обучения (48 чел.) и в мае, через два года, перед выпуском (44 чел.). Причем в данной совокупности испытуемых были выделены две выборки: экспериментальная и контрольная.

В экспериментальной (группа Б) были организованы специальные занятия по подготовке будущих педагогов к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам. Студентам был прочитан специальный курс, организована практика на инновационных площадках по развитию исследовательского обучения младших школьников, будущие педагоги приняли активное участие в подготовке и проведении городских конкурсов интеллектуалов и «Я-Исследователь».

Результаты измерений после соответствующей обработки сведены в таблицу и наглядно представлены на диаграмме.

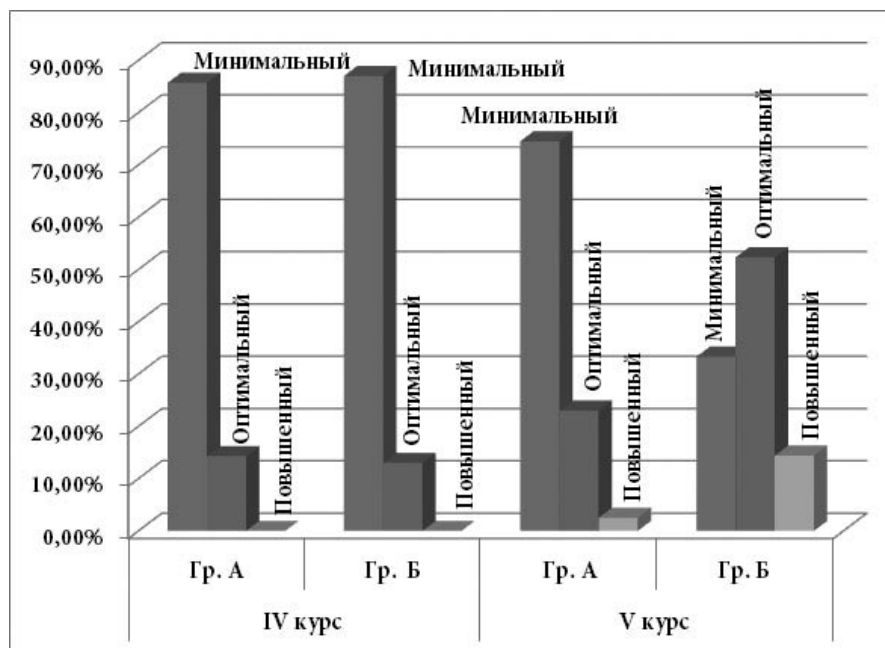


Рис. 1. Диаграмма уровней сформированности исследовательских умений и навыков студентов

Таблица 1

Результаты диагностики уровней сформированности исследовательских умений и навыков (в процентных соотношениях)

Уровни	IV курс		V курс	
	гр. А	гр. Б	гр. А	гр. Б
Минимальный	85,7	87	74,5	33,3
Оптимальный	14,3	13	23	52,3
Повышенный	–	–	2,5	14,4

Анализ данных свидетельствует о том, что большинство студентов IV курса, обучающихся по традиционным учебным планам и программам, в начале эксперимента обладают минимальным уровнем сформированности исследовательских умений и навыков (экспериментальная и контрольная группы соответственно 85,7 и 87 %). Отсутствуют показатели повышенного уровня готовности.

Диагностика интересующего нас компонента исследовательской компетенции, проведенная по окончании образовательной программы, дала следующие результаты. В группе Б V курса показатели уровня сформированности исследовательских умений и навыков значительно превышают аналогичные показатели в группе А. Статистические расчеты, проведенные при помощи t-критерия Стьюдента, показали высокую статистическую значимость различий в значениях признака.

При отсроченной диагностике в группе Б мы имеем ситуацию сдвига значений признака, измеренного на одной и той же выборке испытуемых. Определим, является ли обозначенный сдвиг статистически значимым, то есть интенсивным положительным сдвигом. Воспользуемся непараметрическим критерием Вилкоксона, который позволяет установить интенсивность сдвигов в том или другом направлении.

В соответствии с алгоритмом расчета Т-критерия Вилкоксона сформулируем статистические гипотезы.

H_0 (нулевая гипотеза). Интенсивность сдвигов в сторону увеличения показателей уровня готовности студентов не превышает интенсивности сдвигов в сторону ее уменьшения.

H_1 (альтернативная гипотеза). Интенсивность сдвигов в сторону увеличения показателей уровня готовности студентов превышает интенсивность сдвигов в сторону ее уменьшения.

Проведем расчеты с помощью компьютерной программы SPSS (статистический пакет программ фирмы Statistikal Package for Social Science).

В главном меню пакета выберем команды: Statistics (Статистики) – Nonparametric tests (Непараметрические критерии) – 2 Related samples (2 связанные выборки).

В окне критериев для связанных выборок зададим переменные (var 1 и var 2) и в поле Test type (Тип теста) флажком установим тип критерия – Wilcoxon (Критерий Вилкоксона).

Нажав ОК, перейдем в окно SPSS Viewer (Просмотр результатов). В таблице Test statistics (результаты теста) найдем значение z-статистики критерия $Z = -1,864$, Asymp.Sig. (2-tailed) (Асимптотическая двусторонняя значимость) равна 0,032. В связи с тем, что данное значение удовлетворяет уровню значимости 0,05 (меньше по абсолютной величине), можно утверждать, что гипотеза H_0 отвергается, сдвиг статистически достоверен.

Принимается гипотеза H_1 : интенсивность сдвигов в сторону увеличения показателей уровня готовности студентов превышает интенсивность сдвигов в сторону ее уменьшения. Таким образом, уровень сформированности исследовательских умений и навыков у студентов, обучение которых было организовано специально, имеет статистически значимую тенденцию к росту. Сдвиги в уровнях сформированности исследовательских умений и навыков студентов группы А, как показали аналогичные расчеты, не являются статистически значимыми.

Анализ количественных и других разносторон-

них данных позволяет сделать вывод о том, что исследовательские умения и навыки студентов как сущностная характеристика их исследовательской компетентности наиболее интенсивно развиваются при организации специальной подготовки будущих педагогов к руководству исследовательской деятельностью школьников. В данном случае предстоящая деятельность молодого специалиста в качестве организатора детских исследований является доминирующим фактором в мотивационном поле освоения студентами исследовательских умений и навыков.

В этой связи к выделенным нами на гипотетическом уровне условиям овладения будущими педагогами исследовательскими умениями и навыками необходимо добавить еще один пункт в следующей формулировке:

Организация специальной подготовки студентов к руководству исследовательской деятельностью учащихся.

Совершенно очевидно, что педагог будет квалифицированно руководить исследовательской деятельностью школьников лишь в том случае, если сам владеет умениями и навыками психолого-педагогического исследования, проявляет креативность и логичность мышления, имеет твердую

убежденность в необходимости организации образовательного процесса на основе исследовательского подхода к обучению.

Литература

1. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М.: Арена, 1994. – 321 с.
2. Поддьяков, А. Н. Исследовательское поведение. Стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт / А. Н. Поддьяков. – М.: МГУ, 2000. – 266 с.
3. Ротенберг, В. С. Мозг, обучение и здоровье / В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1989. – 240 с.
4. Савенков, А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению / А. И. Савенков. – М.: Ось-89, 2006. – 480 с.
5. Середенко, П. В. Формирование готовности будущих педагогов к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам / П. В. Середенко. – М.: МПГУ, 2007. – 186 с.
6. Степанов, С. В. Ключевые компетенции в современной школе: новые требования к содержанию образования и педагогу / С. В. Степанов // Наука и школа. – 2009. – № 1. – С. 8–11.

СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ ВОСПИТАНИЯ

Фришман И. И.,

Научно-практический центр «СПО-ФДО»,
г. Москва

Статья посвящена проблемам современного воспитания. Показана актуальность обсуждения теоретических положений воспитания будущими педагогами. Осуществлена трактовка категории воспитания с позиций разных подходов. Представлены современные концепции воспитания, применяемые в России.

Воспитывать – это значит превращать ценности общества в потребности личности. И пути этих превращений каждый раз оспаривались, анализировались, но всегда соотносились с задачами времени, в котором жил человек, и с тем, что он знал об окружающем его пространстве.

Цель воспитания – получение заранее определенных результатов в подготовке подрастающего поколения к жизни.

Субъектом воспитания выступает педагог-профессионал или взрослый, который осознанно и целенаправленно способствует вхождению ребенка в контекст культуры.

Содержание воспитания менялось на протяжении всей истории.

В *древние времена* воспитание носило дуалистический характер: если имущие классы получали преимущественно интеллектуальное, эстетическое и военно-гимнастическое воспитание, то неимущие готовились исключительно к физическому труду.

В *период Средневековья* воспитание было делом формирования аскетизма, духовного порабощения личности.

В *эпоху Возрождения* (XV–XVI вв.) вновь стала выдвигаться идея всестороннего развития личности. Однако вопрос об единстве физического и умственного воспитания не ставился, так как ни для практического осуществления, ни для научного обоснования идеи общественно-экономические условия не созрели.

Лишь в *период становления буржуазного общества, капиталистических отношений* была выдвинута проблема всестороннего развития личности. Чем сложнее техника, тем выше должен быть общеобразовательный уровень людей, управляющих ею. Таким образом, объективная потребность во всестороннем развитии личности формируется в буржуазной школе. Здесь же оформляются и общечеловеческие ценности воспитания: бережливость, добросовестное отношение к труду, выработка общечеловеческих норм морали.

Классики марксизма-ленинизма связали идею о всестороннем развитии личности с участием всех членов общества в производительном труде.

Главным предметом *современной педагогической теории* является формирование гармонично развитой, общественно-активной личности. Воспитание как предмет теории есть специально организованная педагогическая деятельность. Воспитание трактуют как: общественное явление; педагогический процесс; педагогическая деятельность.

Постулаты науки о воспитании сформировались тогда, когда уже были разработаны системы

знаний о земле и небе (были признаны как науки геометрия, астрономия). В это же время обнаружилось, что прогресс в обществе зависит от того, как в нем решаются задачи воспитания подрастающих поколений. Появилась потребность в обобщении опыта воспитания, в обосновании специальных учебно-воспитательных организаций или общностей. Обратимся к истории вопроса.

В наиболее развитых странах Древнего мира (Китай, Индия, Греция) были предприняты попытки аккумулировать знание о природе, о человеке в единой науке – философии.

Колыбелью европейских систем воспитания стала древнегреческая философия. В трудах Демокрита современные педагоги-профессионалы смогут найти тезисы, афоризмы, цели своих научных концепций. Перечислим только несколько из них:

- «Природа и воспитание подобны. А именно воспитание перестраивает человека и, преобразуя, создает природу»;
- «Хорошими людьми становятся больше от упражнения, чем от природы»;
- «Учение вырабатывает прекрасные вещи только на основе труда».

Эпоха Возрождения подарила миру целый ряд ярких мыслителей, педагогов-гуманистов, провозгласивших своим лозунгом античное изречение: «Я – человек, и ничто человеческое мне не чуждо».

Педагогика долгое время рассматривалась в русле философии, только в XVII веке она выделится в самостоятельную науку, оставаясь неотделимой от философии в контексте связи с жизнью и природой.

Связывающей идеей этих наук всегда был и оставался урок как культурно-логический феномен, возделанный человеческими усилиями.

Первый постулат урока – «Урок есть открытие истины, поиск истины и осмысление истины» – является как никогда актуальным постулатом для развивающих концепций воспитания.

Второй постулат урока – «Урок есть часть жизни ребенка, и проживание этой жизни должно совершаться на уровне высокой общечеловеческой культуры». Этика взаимодействия на сегодняшний день является одной из самых проблемных в концептуальных обоснованиях воспитания.

Третий постулат урока – «Человек в качестве субъекта осмысления истины и субъекта жизни на уроке остается всегда наивысшей ценностью».

За годы развития отечественных концепций воспитания многие постулаты урока были оспорены. Вспомним только научный спор о соотношении понятий «ответка» и «оценка», блестящие исследования в этой сфере Б. Г. Ананьева и Ш. А. Амонашвили.

Категория «воспитание» остается одной из самых сложных в науке. Характеризуя объем понятия, многие исследователи выделяют воспитание в широком социальном смысле, включая в него воздействие на личность общества в целом и в «узком смысле» – как целенаправленную деятельность, призванную формировать у детей систему качеств личности, взглядов и убеждений.

Воспитание также часто трактуется в еще более локальном значении как решение какой-либо конкретной воспитательной задачи (например, общественной активности, коллективизма и т. д.).

Понятие «воспитание» в узком значении тождественно понятию «воспитательная работа», в процессе которой формируются убеждения, нормы нравственного поведения, черты характера, эстетические вкусы, физические качества человека.

Если в первом случае воспитание включает в себя процесс познания действительности и формирование отношения к ней, то во втором оно охватывает только отношение и поведение.

В мировой педагогической теории и практике уже давно сложилось мнение, что воспитательный процесс не должен быть заложником каких-то ситуационных ситуаций, например, зависеть от политической и экологической обстановки. Воспитание молодого поколения должно базироваться на постоянных, непреходящих идеях и ценностях. Поэтому в качестве идейной основы всей системы воспитания должны быть выработанные и проверенные многовековой практикой принципы гуманизма.

Термин «гуманизм» многозначен, поскольку на протяжении истории его содержание менялось. Гуманизм прежде всего означает человечность: любовь к людям, высокий уровень психологической терпимости (толерантности), уважение к личности и ее достоинствам.

Гуманизм – это система ценностных ориентаций, в основе которых лежит признание человека в качестве высшей ценности; совокупность идей и ценностей, утверждающих универсальную значимость человеческого бытия в целом и отдельной личности в частности.

При трактовке понятия «гуманизм» как определенной системы ценностных ориентаций и установок оно получает значение общественного идеала. Человек рассматривается как высшая цель общественного развития, в процессе которого обеспечивается создание необходимых условий для полной реализации всех его потенций, достижение гармонии в социально-экономической и духовной сфере жизни, наивысшего расцвета категории человеческой личности.

Не случайно интерес к выявлению общего, особенного, единичного в зарубежных и отечественных концепциях воспитания очень велик. Информация о новых подходах и концепциях воспитания очень полезна участникам деятельности по моделированию и построению воспитательной системы в конкретном образовательном учреждении.

В настоящее время большинство ученых и практиков выступают против создания единой модели или программы воспитания. Инициатива «Наша новая школа» связана с реализацией идеи вариативности целей, содержания и способов организации воспитательной деятельности.

Однако это не означает, что практикам самостоятельно нужно выводить и доказывать принципы и закономерности обучения, развития, образования ребенка. Реализация принципов вариативности требует от педагогов-практиков гораздо большей профессиональной осведомленности в вопросах теорий и методики воспитания, проявления позиции в отборке методов формирования у личности оценки образовательной эффективности при выборе форм и ступеней образования.

На сегодняшний момент миссией образования, прописанной в концепции обновления воспитания в образовательных учреждениях, является формирование идентичности человека в обществе.

Современными учеными регламентируются три ценностные основания идентичности: гражданская, этнокультурная и общечеловеческая.

Особенностью современных концепций воспитания – системы взглядов на воспитательный процесс – выступают его сущность, цель, принципы, содержание и способы организации, критерии и показатели его эффективности.

Существует несколько концепций воспитания, применяемых в России.

1. *Концепция педагогики индивидуализации.* Эта концепция ориентирована на развитие всех сторон личности: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, экзистенциальной.

Формирование индивидуальности происходит в следующих направлениях:

- развитие всех сфер в интересах воспитанника, предполагающее совершенствование природных задатков человека во всех сферах (решаются задачи индивидуализации);
- развитие всех сфер в интересах воспитанника и общества, предполагающее изменение этих сфер в соответствии с идеалами общества (решение задач социализации);
- изменение этих сфер только в интересах общества (государства);
- изменение этих сфер только в интересах конкретных групп.

Первые два направления соответствуют идеалам гуманистической педагогики.

2. *Концепция социализации.* Эта концепция рассматривает внедрение индивида в общество в реальной жизни. Если в тоталитарном государстве все действия индивида жестко программируются и в нем преобладают коллективистские мотивы, то рыночная экономика позволяет строить разнообразные взаимоотношения индивида и общества. Воспитание в данном случае выступает педагогическим компонентом социализации.

Центром социальной направленности личности выступает мотив преодоления, а комплекс мотивов социальной деятельности составляет движущую силу социализации.

3. *Концепция целостного педагогического процесса.* Эта концепция заключается в подчинении всех частей и функций воспитания главной задаче – формированию целостного гармоничного человека, личности, организма.

Данная концепция выражается в работе каждого педагога на общую цель; комплексном решении за-

дач обучения, развития и воспитания на каждом уроке, в системе уроков, на внеклассных мероприятиях, чтобы каждая из частей работала на одно целое; в единстве воспитания и самовоспитания, образования и самообразования; в активном педагогическом взаимодействии педагога и учащихся.

Существуют и другие концепции воспитания в современной России: гуманистического общения, социальных проб и др.

Обсуждая законопроект «Об образовании в РФ», ученые и практики сходятся во мнении, что наиболее общими проблемными его зонами являются: законопроект ухудшает положение сельских жителей в части образовательных возможностей, обостряет вопросы о статусе учителя, неопределенности образовательных стандартов. Задача закона – вернуть воспитание в школу, светское воспитание и культурные традиции, чтобы сохранить единое культурное образовательное пространство в России. Анализ образовательной практики свидетельствует, что если к экономическому раз-

рыву между регионами, который имеется сегодня, добавить разобщенность культур, духовных и образовательных материй, то возникнет угроза для будущего единства государства.

Тем важнее и значимее широкое обсуждение теоретических положений воспитания теми, кто сегодня учится быть замечательным учителем, у которого всегда будут блестящие ученики.

Литература

1. Бондаревская, Е. В. Смыслы и стратегия личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 17–24.
2. Бим-Бад, Б. М. Педагогическая антропология / Б. М. Бим-Бад. – М.: УРАО, 1998. – 575 с.
3. Лузина, Л. М. Теория воспитания: философско-антропологический подход / Л. М. Лузина. – Псков: ПГПИ, 2000. – 186 с.
4. Концепция гуманистического воспитания школьников. Гуманистическая воспитательная система: теория и практика. – Минск, 2001.

РАЗДЕЛ I. МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

*Абрамова С. В., Бояров Е. Н., Моисеев В. В.,
Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск*

В статье раскрывается сущность некоторых педагогических закономерностей образовательного пространства «Безопасность жизнедеятельности».

Принципиальные изменения в современной российской школе обусловлены прежде всего уточнением самой образовательной парадигмы, в соответствии с которой совершенствуются и методологические подходы к организации педагогической подготовки современного выпускника вуза и, соответственно, к организации обучения безопасности жизнедеятельности.

Общие тенденции и современные идеи науки и технологии, социально-экономического развития, философская теория познания, принципы аксеологического подхода, теория деятельности, общие социальные и педагогические закономерности воспитания и развития личности, системный и комплексный подходы являются базовыми условиями для обоснования закономерностей существования и развития образовательного пространства «Безопасность жизнедеятельности» (ОП БЖД).

Закономерности образовательного пространства БЖД формируются в результате интеграции таких наук, как философия, социология, биология, физика, химия, математика, экология, психология, педагогика и методика обучения безопасности жизнедеятельности. В целом закономерности отражают устойчивые взаимосвязи между наукой и образованием, теорией и практикой, вузом и школой.

Развитие педагогической теории и практики высшего педагогического образования, тенденции развития ОП БЖД, многочисленные научные изыскания в сфере обеспечения безопасности человека позволяют выявить следующие общие закономерности ОП БЖД:

- объективная взаимообусловленность развития теории и практики ОП БЖД и потребностей современного общества;
- взаимосвязь экологизации, социализации и профессионализации личности и ее безопасного существования;
- единство интеграции и дифференциации в ОП БЖД;
- единство обучения, воспитания и развития личности в ОП БЖД.

Представим краткую характеристику данных закономерностей.

1. Объективная взаимообусловленность разви-

тия теории и практики ОП БЖД и потребностей современного общества.

Основной целью развития человечества является улучшение качества жизни на каждом этапе развития, что ведет к постоянному росту человеческих потребностей. Степень и качество удовлетворения этих потребностей зависят от состояния безопасности жизнедеятельности как особой научной области, педагогической науки, педагогической теории и практики и системы образования в целом. Следовательно, цели и задачи ОП БЖД изменяются под влиянием требований социально-экономического развития и научно-технического прогресса, особенностей социально-экономических отношений на каждом конкретном историческом этапе развития общества.

Для своей жизнедеятельности современный человек должен удовлетворять основные ключевые потребности: вещественно-энергетические (по Н. Ф. Реймерсу) и физиологически обоснованные (по А. Маслоу). К ним относятся жизненно необходимые потребности в нормальном дыхании, пище и воде, нормальном теплообмене тела с окружающей средой, нормальном и своевременном сне и отдыхе, продолжении рода и многие другие. При их успешном удовлетворении естественным образом возникает потребность в безопасности, появляющейся в ситуациях критических, экстремальных, побуждая организм мобилизовать все силы для борьбы с угрозой.

Научно-технический прогресс и современная экологическая ситуация остро обозначили проблему коэволюции человечества и биосферы.

Такие явления глобального масштаба, как демографический взрыв, истощение природных ресурсов, резкое ухудшение здоровья человека, загрязнение атмосферы, гидросферы, литосферы и разрушение биосферы, в целом ведут к возрастанию техногенной нагрузки на человека, расширению круга и уровня различных опасностей, обуславливают необходимость пересмотра ранга потребностей общества с выраженным приоритетом развития системы образования как отражения увеличивающегося количества все новых угроз и опасностей. Об этом свидетельствуют принятие на государственном уровне ряда концептуальных документов – Страте-

гии национальной безопасности РФ, федеральных законов «Об охране окружающей среды», «Об отходах производства и потребления» и др., а также ратификация на международном уровне Декларации Стокгольмской конференции ООН по окружающей среде (1972), Декларации Конференции ООН по окружающей среде и развитию в Рио-де-Жанейро (1992) и др.

Эти факторы требуют совершенствования содержания системы образования РФ, которая относится к одной из государствообразующих систем. Качество современного образования является важнейшим условием выживания и развития российского общества в условиях новых опасностей и угроз, глобализации, фундаментом национальной безопасности, необходимым средством повышения конкурентоспособности России на мировой арене. Состояние образования во многом определяет развитие всех слагаемых государственности, материальное и духовное благополучие общества и конкретного человека [5].

В данных условиях ОП БЖД может и должно стать ядром комплексной системы выполнения государственного заказа российскому образованию на формирование гражданских и патриотических качеств у подрастающего поколения с целью повышения готовности личности к восприятию современного мира опасностей, успешному применению личных и коллективных мер безопасности, совершенствования человекозащитной и природозащитной деятельности на основе развития мировоззренческой культуры безопасности, отвечающих характеру долговременной стратегии развития страны.

Россия первой из стран мирового сообщества обратилась к образовательному средству обеспечения безопасности в условиях нарастающих глобальных вызовов и угроз. Введя в 1991 г. курс «ОБЖ» в школах и дисциплину «БЖД» в вузах, она определила направление выживания и развития не только для себя, но и для всего человечества, столкнувшегося с реальной угрозой самоуничтожения.

Образовательная область БЖД, охватив различные сферы жизни человека, общества и государства, все пространство их безопасности, стала интегративной, синтетической учебной дисциплиной, развивающейся на межпредметной, комплексной основе. БЖД органично связана с содержанием всех без исключения предметов, изучаемых на всех ступенях системы образования. Поэтому содержание этой образовательной области зависит от состояния системы образования в целом, проводимых в ней преобразований и глубоких процессов во всех сферах жизни страны.

Образование в области безопасности жизнедеятельности, культура безопасности человека и общества становятся необходимыми условиями перехода современной цивилизации к модели устойчивого развития [3].

2. Взаимосвязь экологизации, социализации и профессионализации личности и ее безопасного существования.

Развитие личности совершается в определенных социальных условиях его жизни, в деятельности, в общении с людьми. Человеческий организм развивается не только за счет энергетических ресурсов, которые поступают из внешней среды, но и вслед-

ствие взаимодействия в социальной среде. На основе отражательной способности нервной системы у личности развивается познавательное отношение к миру как отношение субъекта к объекту. Следствием указанных психофизиологических особенностей является взаимосвязь и взаимовлияние внешнего и внутреннего развития личности. Эта закономерность была впервые установлена С. Л. Рубинштейном и получила свое дальнейшее развитие в трудах Г. С. Костюка, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, Л. И. Божович, Т. Е. Конниковой и др. Переход внешнего во внутреннее касается не только процесса сознания, эта закономерность определяет и развитие отношений, которые представляют собой единство внешнего и внутреннего.

По мнению Г. И. Щукиной, внешнее становится внутренним, претерпевает ряд превращений в ощущениях, восприятии, мышлении, чувствах, побуждениях. В свою очередь, эти внутренние процессы оказывают развивающее влияние на деятельность, на общение как внешние условия [6].

Учет человеческого фактора в процессе обеспечения безопасности жизнедеятельности не сводится только к формированию у людей простой совокупности знаний и умений. Необходимо эффективное управление безопасностью человека, общества и государства через социальную сферу, согласованное поведение людей и четко регламентированные социальные нормы – законы, правила, традиции, науку, политику. Важно, чтобы обеспечение безопасности стало приоритетной целью и внутренней потребностью человека, общества, цивилизации. Для этого необходимо формирование и развитие нового мировоззрения, то есть системы идеалов и ценностей, норм и традиций безопасного поведения, целостной культуры безопасности жизнедеятельности [4].

К важнейшим компонентам определения культуры безопасности жизнедеятельности относятся: мировоззренческая основа, система ценностей; традиции, устойчивые правила поведения членов общества; духовные, интеллектуальные и материальные результаты деятельности людей в сфере безопасности.

С учетом этого под культурой безопасности жизнедеятельности понимается уровень развития человека и общества, характеризуемый значимостью задачи обеспечения безопасности жизнедеятельности в системе личных и социальных ценностей, распространенностью стереотипов безопасного поведения в повседневной жизни и в условиях опасных и чрезвычайных ситуаций, степенью защищенности от угроз и опасностей во всех сферах жизнедеятельности.

В целом культура безопасности жизнедеятельности – это состояние развития человека, социальной группы, общества, характеризуемое отношением к вопросам обеспечения безопасной жизни и трудовой деятельности и, главное, активной практической деятельностью по снижению уровня опасности и угрозы.

В процессе экологизации ОП БЖД нормальное функционирование биосферы рассматривается как главное условие существования человечества. Экологическая ситуация, сложившаяся на современном этапе развития Земли, усиление приори-

тета личности диктуют необходимость усиления гуманизма во взаимоотношениях личности, общества, природы и усиления гуманизации и экологизации содержания ОП БЖД.

Эти закономерности проявляются в процессе образования в области безопасности жизнедеятельности, а его главная цель – развитие культуры безопасности жизнедеятельности личности – и предполагает соблюдение правовых и нравственных принципов в системе «человек – природа – общество».

Профессионализации специалиста в области БЖД в высокой степени способствуют психолого-педагогическая подготовка и особенно такие учебные дисциплины и курсы по выбору, как «Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности», «Методика экологического образования», «Внеклассная работа по безопасности жизнедеятельности».

Таким образом, в процессе подготовки специалистов БЖД происходит взаимообусловленное и взаимосвязанное развитие личности студента, ее социализация и совершенствование профессионализма в образовательном пространстве БЖД, что обуславливает становление духовно развитой культурной личности, обладающей целостным гуманистическим мировоззрением, активно реализующей свои творческие силы и способности в профессионально-педагогической деятельности, и является важным условием успешного развития всей системы ОП БЖД на современном этапе. От оптимального соотношения социализации, экологизации и профессионализации зависит становление гармоничной личности.

3. Единство интеграции и дифференциации в ОП БЖД.

Интеграция и дифференциация – объективные взаимосвязанные процессы, имеющие место в науке, технике, образовании. Интеграция в процессе подготовки специалиста БЖД обусловлена интегративным характером самого предметного знания и законами социально-экономического, социально-экологического и социально-педагогического развития. Интеграция является необходимым условием и средством качественной подготовки студентов.

Интеграция представляет собой процесс взаимопроникновения структурных элементов научной деятельности, информации, методологии, различных отраслей знаний, сопровождающийся ростом их обобщенности и комплексности, уплотненности и организованности [1].

В современных научных знаниях по БЖД доминируют интеграционные тенденции и проявляется междисциплинарный характер знаний по БЖД, которые включают в себя элементы биологических, экологических, физических, химических, географических, медицинских, социологических, психологических, математических и военных наук.

В настоящее время значение интегративной функции БЖД возрастает также в связи с тем, что усиливается внимание к новым комплексным проблемам, выявляется их реальная значимость. Единство интеграции и дифференциации в ОП БЖД в ВПО проявляется:

– в системности содержания образовательного пространства БЖД;

– во взаимодействии специальных дисциплин и дисциплин предметной подготовки с дисциплинами общекультурного, медико-биологического и психолого-педагогического блоков;

– во взаимодействии предметной подготовки с педагогической и методической подготовкой;

– в интегрированности структурных компонентов содержания образовательного пространства «Безопасность жизнедеятельности»;

– во взаимосвязи теоретической и практической предметной подготовки студентов, теории и практики методики обучения БЖД;

– во взаимосвязи лекционных, практических, лабораторных, семинарских занятий, курсовых и дипломных работ и педагогической практики, студенческих научных конференций и др.

4. Единство обучения, воспитания и развития личности в ОП БЖД.

Основные аспекты новой парадигмы образования отражены в современных нормативных документах: Законе РФ «Об образовании» № 12-ФЗ от 13 января 1996 г., Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» № 125-ФЗ от 22 августа 1996 г., действующих образовательных стандартах и теоретических работах по данной проблеме. Эти документы позволяют выделить задачи обучения безопасности жизнедеятельности, определить направленность теоретической и практической подготовки будущих специалистов БЖД, владеющих системой знаний о формировании качеств личности безопасного типа поведения, культуры безопасности.

Закон Российской Федерации «Об образовании» определяет образование как «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов)».

Согласно ст. 14 Федерального закона «Об образовании», содержание образования должно обеспечивать адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества; формирование у обучающихся адекватной современному уровню образовательной программы картины мира; интеграцию личности в национальную и мировую культуру; формирование человека и гражданина, интегрированного в современное общество и нацеленного на совершенствование этого общества, его воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества.

Закон Российской Федерации «Об образовании» определяет такой принцип, как защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства. Этот принцип требует закрепления единства образовательного пространства Российской Федерации с учетом конкретных федеральных и региональных особенностей развития.

Базовые основания профессиональной культуры учителя безопасности жизнедеятельности определяют содержание педагогического образования. Организуя поливариативное образовательное пространство высшей педагогической школы, оно включает определенную систему

идей, ценностей, представлений, универсальных способов познания, мышления и практической деятельности, которые в совокупности позволяют учителю изучать и диагностировать уровень развития воспитанников, формировать их знания и опыт безопасного поведения, раскрывать исторические, этнические и профессиональные аспекты безопасности в их жизни. Тем самым безопасность жизнедеятельности определяется как категория социальной культуры, объединяющая личностный и деятельностный компоненты, при этом культура безопасности жизнедеятельности может определяться как деятельность человека, основанная на системе социальных норм, убеждений и ценностей, обеспечивающих сохранение его жизни, здоровья и целостности как в настоящем времени, так и в будущем [2, с. 13–15].

Таким образом, реализация закономерностей развития образовательного пространства «Безопасность жизнедеятельности» позволяет правильно выбрать задачи, содержание, методы обучения, определить организацию учебно-познавательной деятельности и контроля, произвести учет имеющихся педагогических условий и принять меры к их возможному улучшению, что в дальнейшем будет способствовать достижению прочных, осознанных и действенных результатов в образовательном процессе.

Литература

1. Беляева, А. П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования / А. П. Беляева. – СПб.: Радом; РАО ИПТО, 1997. – 225 с.
2. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. А. Михайлов, Э. М. Киселева, О. Н. Русак и др.; под ред. Л. А. Михайлова. – М.: изд. центр «Академия», 2009. – 288 с.
3. Указ Президента РФ от 1 апреля 1996 г. № 440 «О Концепции перехода Российской Федерации к устойчивому развитию» // Собрание законодательства Российской Федерации от 8 апреля 1996 г. – № 15. – Ст. 1572.
4. Цаликов, Р. Х. Культура безопасности жизнедеятельности как системообразующий фактор снижения рисков ЧС / Р. Х. Цаликов // Основы безопасности жизни. – 2008. – № 7. – С. 9–13.
5. Шершнев, Л. И. Роль и место образовательной области БЖД в российском образовании / Л. И. Шершнев // Основы безопасности жизни. – 2008. – № 9. – С. 34–41.
6. Щукина, Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. – М.: Педагогика, 1971. – 352 с.

ВЛИЯНИЕ ДИДАКТОГЕННЫХ НЕВРОЗОВ НА ПОИСКОВУЮ АКТИВНОСТЬ РЕБЕНКА

Авксененко Т. Н.,
Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск

В данной статье говорится о влиянии дидактогенных неврозов на развитие поисковой активности ребенка. Раскрыта концепция поисковой активности, предложенная В. С. Ротенбергом. Рассмотрен феномен отказа от поиска ребенка («выученная беспомощность») вследствие нарушения педагогического такта взрослым.

Неврозы – одна из самых частых в современный период форм нервно-психического расстройства, которая имеет тенденцию к росту, особенно в условиях кризиса в обществе. В происхождении неврозов участвуют и личностные особенности ребенка, и всевозможные действующие в течение жизни вредные факторы, которые способны изменить реактивность организма, ослабить нервную систему, сделать ее более уязвимой, ранимой. Но ведущей причиной невроза являются факторы психологические: психологический кризис, психоэмоциональный дистресс, то, что называют психическими травмами (психогениями). Психические травмы, приводящие к возникновению неврозов у детей и подростков, могут быть самыми различными: переживания, связанные с психологическим климатом, утратами, конфликтами, неприятностями в семье, посещением школы, других детских учреждений. Это могут быть различного рода экстремальные события, вызывающие испуг, ситуации депривации (эмоциональная, сенсорная, социальная), изобилия (потворствующая гиперпротекция, воспитание по типу «кумира семьи»).

В значительной степени психологические конфликты у ребенка – это конфликты не только с самим собой (интраперсональные), но практически всегда и конфликты с непосредственным окружением (интерперсональные).

Конфликтными могут стать отношения в школе, другом учебном заведении, где главным действующим лицом является, как известно, педагог. Школа, педагог могут актуализировать или дезактуализировать конфликт, возникший вне стен учебного заведения. Школьная ситуация, школьные возможности отказа от ряда традиционных форм школьного воспитания, из-за стремительной переоценки ценностей, изменения социальных ролей, ввиду идущего пересмотра целей образования, падения его социальной значимости, престижа вследствие резкого возрастания значения имущественных, финансовых факторов, гипертрофии неписаных привилегий. Это изменяет характер взаимоотношений в школе (и в учительских коллективах, и в коллективах учащихся), может создавать и создает излишнюю психоэмоциональную напряженность, атмосферу безответственности и т. п. В итоге более частым явлением может быть то, что в медицинской литературе называют как дидактогении (греч. *«didasko»* – учить, *«genesis»* – происхождение), а чаще – как школьные, дидактогенные неврозы. Термином «дидактогения» обозначают, с одной стороны, психическую травму, источником которой является педагог. С другой стороны, дидак-

тогениями именуют психическое расстройство, возникающее под влиянием названной разновидности психоэмоционального дистресса: неврозы, другие психогенные заболевания [2, с. 257].

Все это приводит к потере любознательности ребенка и способности мыслить самостоятельно и является итогом неуважительного, несправедливого, предвзятого отношения к учащемуся, а прилюдное высмеивание его ответов, поведения, внешнего вида, способностей, грубое, унижающее порицание педагога блокируют поисковую активность ребенка, делая практически невозможными процессы самообучения, самовоспитания и, как следствие, саморазвития.

Концепция поисковой активности, созданная отечественным психофизиологом В. С. Ротенбергом в творческом содружестве с доктором биологических наук В. В. Аршавским, и исследования в рамках данной концепции показали, что положительные эмоции могут снижать сопротивляемость организма, а явные отрицательные эмоции, такие, как страх или ярость, могут эту сопротивляемость повышать, так как раздел проходит не по знаку эмоций, а по характеру поведения. До тех пор, пока человек, даже испытывающий страх или гнев, сохраняет поисковое поведение, его здоровью ничего не угрожает.

Что же такое **поисковая активность**? Это поведение в условиях неопределенности, когда человек не имеет возможности со стопроцентной уверенностью прогнозировать результаты своей активности (будут ли они успешными или нет) [4, с. 63]. Но он способен адекватно оценивать каждый промежуточный результат на пути к конечной цели и соответственно корректировать свое поведение. Этим поисковое поведение как проявление поисковой активности отличается от панического, которое тоже осуществляется в условиях неопределенности, но ребенок не может извлечь уроков из своих ошибок или случайных удач. Неуверенность в окончательном результате как раз и придает поведению черты поискового, тогда как полная уверенность в конечном результате делает поведение автоматическим и стереотипным. Интересно, что паника на определенном этапе тоже приобретает черты стереотипности, а завершается, как правило, капитуляцией или депрессией, то есть поведением, прямо противоположным поисковому. Депрессия, подавленность, апатия, безынициативность или неупорядоченная тревога, вызванная вытеснением из сознания неприемлемого мотива, – все это проявления отказа от поиска. Отказ от поиска снижает сопротивляемость организма, даже если сам этот

отказ не сопровождается отрицательными эмоциями (как при болезнях достижения).

В этом фундаментальном законе, связывающем поисковое поведение со здоровьем, заложен глубокий философский смысл. Поисковая активность сама по себе требует серьезных усилий и больших энергетических затрат. Она толкает человека на поиск неизведанного, нового, необычного, даже потенциально опасного. Легче – не искать, легче жить по стереотипам, заранее безошибочно предугадывая последствия каждого шага. Развитие мозга каждого индивида в большой степени зависит от поискового поведения, и в то же время высокоразвитый мозг в большей степени способен к организации такого поведения. Когда мы говорим «поведение», мы имеем в виду «психическое поведение», то есть мысли, фантазии, творчество. Важно только, чтобы процесс мышления не носил стереотипный, рутинный характер.

Чтобы как-то скомпенсировать и оправдать все сложности и неудобства, причиняемые ребенку его поисковым поведением, оно, по-видимому, и оказалось так тесно связанным с психическим здоровьем. Здоровье – та золотая монета, которой природа расплачивается за готовность к риску (в том числе – интеллектуальному). Недаром специальное исследование, проведенное В. С. Ротенбергом, показало, что большинство выдающихся людей, удостоенных за свои достижения упоминания в энциклопедиях, жили дольше, чем в среднем их современники. Становится понятно, что сохранение психического здоровья у ребенка есть результат безостановочной повседневной борьбы за сохранение достоинства. Такая борьба в условиях невротизирующего образовательного процесса требует высокой поисковой активности.

Каждый индивид в младенчестве получает неизбежный опыт пассивного, зависимого поведения; его собственные физиологические и психологические возможности для поискового поведения еще не сформировались, они формируются постепенно и только при активной поддержке родителей, позже – при помощи педагога. Если же эта стимулирующая поддержка, которая позволяет преодолеть исходный страх перед поиском, выражена недостаточно или отсутствует, то пассивная позиция закрепляется и в будущем при каждой очередной сложности способствует поведению отказа. Таким образом, от нашего воспитания зависит не только поведение детей, но и их здоровье.

Существует критический период в развитии индивида, когда может свершиться переход к активному поиску, и если в этот период наносится травма, обусловленная дидактогенными факторами, это оставляет след на всю жизнь. Достаточно вспомнить, какую важную роль придавал Фрейд ранним психологическим травмам в развитии неврозов.

Постоянные наказания, унижения, высмеивания, особенно подавление инициативы блокируют поисковое поведение, так же, как и безоговорочное и безудержное поощрение, стремление защитить ребенка (да и взрослого) от любых усилий.

Это очень интересный и серьезный вопрос, имеющий самое непосредственное отношение к педагогике: вырабатывание у ребенка определенного типа отказа от поиска, который получил название «обученной беспомощности», – это важный и интерес-

ный феномен. Ребенок, подвергающийся нападкам со стороны взрослого, никогда не может чувствовать себя в безопасности. Вначале он будет метаться в поисках спасения. Потом, как бы убедившись, что спасения нет и все усилия бесполезны, с покорной безнадёжностью станет ожидать следующего наказания. Происходит типичный отказ от поиска, и ребенок начинает расплачиваться за это своим здоровьем: желудочно-кишечные расстройства, отсутствие аппетита, сна, выраженные невротические тенденции. Но «обученной беспомощностью» этот феномен был назван потому, что в этом состоянии ребенок не может воспользоваться возможностями для спасения, даже если они неожиданно появились, ребенок уже не понимает, как это сделать. Потому что при выработке «обученной беспомощности» взрослые научили, что от его поведения ничего не зависит.

Унижающие учащихся комментарии педагога по поводу их внешности, поведения, высказываний подрывают уверенность в себе, большинство детей впадает в состояние тревоги, отчаяния, тяжелого стресса, ибо наносился удар по их самооценке.

Если обобщить вышесказанное, то можно сделать вывод, что человек с высокой самооценкой, при всех обстоятельствах сохраняющий уважение к себе, более устойчив к неудачам, чем человек с чувством внутренней ущербности. Высокая самооценка и уважение к себе – это неисчерпаемый резервуар поисковой активности.

И последнее, что необходимо помнить каждому взрослому: наше уважение к себе, наше самовосприятие оказывает воздействие на детей. И чтобы они выросли с психологией духовной аристократии, а не с психологией чиновника, им необходимо видеть перед собой образец такой психологии и такого поведения.

В данной статье рассмотрен лишь теоретический аспект проблемы влияния школьных дидактогенных неврозов на поисковую активность ребенка, из которого видно, что существует практическая необходимость эмпирического исследования по выявлению характера связи между основными изучаемыми понятиями «поисковая активность» и «дидактогенные неврозы». В соответствии с планом нашей исследовательской работы будут использованы разработанный диагностический инструментарий и методы математической статистики.

Литература

1. Лакосина, Н. Д. Медицинская психология. – 2-е изд. / Н. Д. Лакосина, Г. К. Ушаков. – М.: Медицина, 1984. – 272 с.
2. Платонов, К. И. Слово как физиологический и лечебный фактор: вопросы теории и практики психотерапии на основе учения И. П. Павлова / К. И. Платонов. – М.: МЕДГИЗ, 1957. – 430 с.
3. Подласый, И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике. Для средних специальных учебных заведений / И. П. Подласый. – М.: Владос, 2002. – 352 с.
4. Ротенберг, В. С. Мозг, обучение и здоровье / В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1989. – 240 с.
5. Савенков, А. И. Путь к одаренности: Исследовательское поведение дошкольников / А. И. Савенков. – СПб.: Питер, 2004. – 272 с.

МЕСТО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАДРАМИ ЭКОНОМИКИ РЕГИОНА

Ариткулова Д. Ф.,

Башкирский государственный университет, г. Уфа

В статье показано место образования в системе обеспечения кадрами экономики региона.

Образовательно-профессиональный потенциал общества является важнейшим источником благосостояния нации, от уровня образования общества и отношения к научному потенциалу зависит возможность государства оставаться конкурентоспособным на мировом рынке.

Осознание роли образования в функционировании экономической системы происходило в ходе исторического развития общественного производства. Переломным моментом явился переход стран во второй половине XX века к новому этапу развития производственных сил: от индустриальной стадии, где доминировало крупное механизированное машинное производство, к постиндустриальной, где превалирует сфера услуг, наука, образование, что радикально изменило место образования в структуре общественной жизни.

Именно на данный период пришлось формирование теории человеческого капитала, позволившей развить представления об образовании как о значимом факторе производства. У истоков теории стояли известные американские экономисты, представители так называемой «чикагской школы» – Г. Беккер, Дж. Минцер, Т. Шульц, Б. Вейсброд, Б. Л. Хансен и многие другие экономисты 1950–1980-х годов. Основные послышки этой концепции сводятся к следующему:

- приобретенные людьми в результате обучения навыки и знания являются формой капитала;
- человеческий капитал в своей значительной части является продуктом преднамеренного инвестирования, эти инвестиции делаются потому, что от них есть отдача в виде роста производительности и доходов;
- человеческий капитал возрастает более бы-

стрыми темпами, чем обычный вещественный капитал;

– рост человеческого капитала – характерная особенность современной экономической системы.

Кроме того, в своих работах Т. Шульц произвел количественную оценку вклада образования в экономический рост. Было установлено, что на протяжении XX века темпы накопления человеческого капитала опережали темпы накопления физического капитала.

Концепции человеческого капитала восходят еще к временам таких видных представителей мировой экономической мысли, как У. Петти, А. Смит, Д. Рикардо, Дж. С. Милль, К. Маркс и др. Классики политэкономии особо подчеркивали роль образования в создании добавленной стоимости товаров, в увеличении эффективности труда в экономическом и социальном развитии. А. Смит относил к основному капиталу приобретенные в процессе обучения полезные способности человека и рассматривал их как часть всего общества.

Взгляды современных отечественных ученых, занимающихся вопросами в области экономики образования, формировались в условиях перехода российской экономики к рыночным отношениям. В связи с этим большинство экономистов стали рассматривать систему образования как отрасль, производящую образовательные услуги и поставляющую квалифицированные трудовые ресурсы на рынок труда, а экономическую систему – как потребителя таких ресурсов. Данное утверждение подчеркивает (обосновывает) значимость системы «рынок образовательных услуг – рынок труда – экономика», функционирование которой можно представить в виде схемы.

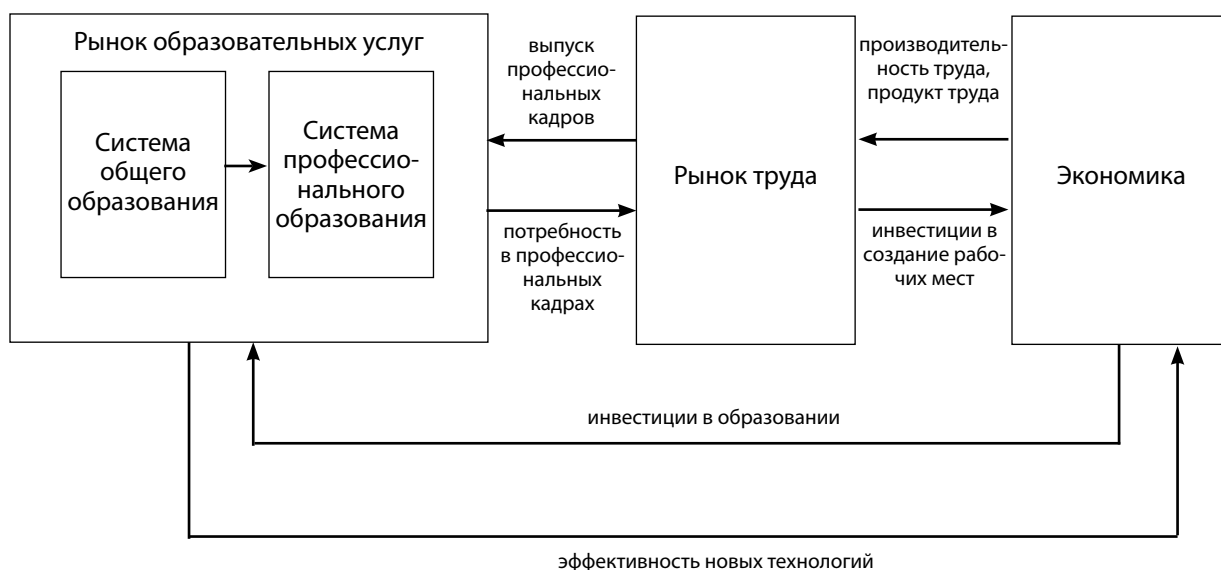


Рис. 1. Модель функционирования системы «рынок образовательных услуг – рынок труда – экономика»

Важнейшим обстоятельством функционирования модели «рынок образовательных услуг – рынок труда – экономика» является ее системный характер, наличие прямых и обратных связей между ее сегментами. Системный характер, раскрывающий роль образования в данной системе, заключается в наличии тесной взаимосвязи между рынком труда и рынком образовательных услуг в условиях существующей социально-экономической системы. При этом взаимодействие рынка образовательных услуг и рынка труда должно быть направлено на согласование спроса на специалистов того или иного уровня квалификации, подготовленных системой профессионального образования, и предложения соответствующих рабочих мест.

Вместе с тем в настоящее время процесс обеспечения кадрами в производственной сфере экономики сложный и противоречивый. Острота проблемы в значительной мере связана с нарастающим количественным и качественным дисбалансом спроса и предложения на рынке труда, ряды безработных пополняют выпускники профессиональной школы, значительная часть кото-

рых после обучения оказывается невостребованными. По многим направлениям специальностей и отраслей наблюдается избыток подготовленных специалистов, при одновременном недостатке в профессиональных кадрах по другим направлениям. Актуальной также остается проблема квалификации подготовленных кадров. К сожалению, профессионально-квалификационный потенциал молодых специалистов часто оказывается невостребованным. Данные процессы сопровождаются негативными последствиями: социальной напряженностью на рынке труда, недоиспользованием трудового потенциала, потерями бюджетных средств ввиду неэффективного их расходования.

Таким образом, очевидной становится значимость устранения дисбаланса в отношениях между рынком образовательных услуг и рынком труда, что, в свою очередь, требует построения модели управления обеспечением кадрами экономики республики, способствующей эффективному взаимодействию рынка труда и рынка образовательных услуг в условиях существующей социально-экономической системы.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ ПОНЯТИЙ И ИХ ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИЯ

Афанасенкова Е. Л.,
Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск

В статье представлен сравнительный теоретический анализ содержания категорий «профессиональная компетентность» и «профессиональные компетенции» в совокупности их основных характеристик. Установлено значение данных категорий для понимания и выявления специфических особенностей таких сложных явлений, как профессионал, профессионализм, профессиональная деятельность, профессиональная подготовка специалиста высшей школы.

Одним из основных требований к современному специалисту, и прежде всего с высшим образованием, является необходимость обладать высоким уровнем профессионализма. «Профессионализм – интегральная характеристика индивидуальных, личностных и субъектно-деятельностных качеств, рассматриваемых как целостное образование, которые дают возможность на максимальном уровне успешности решать задачи, являющиеся типичными для той деятельности, где трудится специалист» [7, с. 357]. А. К. Маркова выделяет две формы профессионализма: нормативный и реальный. Под первым понимается «совокупность, набор личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения труда» [3, с. 331]. Под вторым – способность человека обладать «необходимым нормативным набором психических качеств» [3, с. 331], что отображает профессионализм как внутреннюю характеристику личности человека. Высококвалифицированный специалист должен обладать и нормативным (ориентирующим на определенный перечень профессионально важных качеств), и реальным профессионализмом (отражающим имеющиеся и потенциальные профессиональные способности и возможности субъекта труда). Именно тогда о специалисте можно говорить как о профессионале. При этом профессионал выступает не только и не столько как человек, освоивший какую-либо профессию и реализующийся в ней, а как субъект труда, овладевший «нормами профессиональной деятельности, профессионального общения и осуществляющий их на высоком уровне, добиваясь профессионального мастерства, соблюдающий профессиональную этику, следующий профессиональным ценностным ориентациям; который изменяет и развивает свою личность и индивидуальность средствами профессии... стремится внести творческий вклад в профессию, обогащая ее опыт... стремится и умеет вызвать интерес общества к результатам своей профессиональной деятельности, способствует повышению ее веса и престижа в обществе, гибко учитывает новые запросы общества к профессии» [4, с. 22].

Согласно естественной логике, становится понятным, что профессионал – это субъект труда, обладающий профессионализмом, который поступательно развивается в ходе овладения профессией и может иметь разную степень выраженности (развития) в структуре личности. При этом, по

мнению А. А. Реана, надо учитывать, что профессионализм в акмеологическом ключе необходимо рассматривать как профессионализм личности и как профессионализм деятельности. «**Профессионализм личности** – качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень развития профессионально важных и личностно-деловых качеств» [5, с. 127], а «**профессионализм деятельности** – качественная характеристика субъекта деятельности, отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных навыков и умений, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой продуктивностью» [5, с. 127]. Мы хотим остановиться на второй характеристике человека как субъекта деятельности, так как именно в деятельности формируются и проявляются качества субъекта труда (А. А. Деркач, В. М. Дьячков, Е. А. Климов, А. К. Маркова, А. А. Реан и др.). Итак, одной из важных характеристик человека, обладающего профессионализмом в деятельности, являются понятия «компетентность» и «компетенция». Эти категории часто встречаются при характеристике профессионала как обязательные требования к нему (например, при приеме на работу, при профессиональном отборе и т. п.). В то же время в психологической литературе до сих пор нет их точного определения, а спектр взглядов на содержание данных понятий очень широк, при этом нет четкого разграничения между самими этими категориями.

В самом узком смысле слова **компетентность** можно рассматривать как индивидуальную характеристику конкретного человека с точки зрения степени ее соответствия требованиям той или иной профессии. В более широком смысле «компетентность – это уровень обученности социальным и индивидуальным формам активности, которая позволяет индивиду в рамках своих способностей и статуса успешно функционировать в обществе» [6, с. 199]. Такое понимание позволяет рассматривать компетентность как один из компонентов в структуре личности профессионала, его неотделимое качество, обеспечивающее успешную социальную адаптацию человека в обществе (сообществе профессионалов). В том же ключе рассматривает данное понятие и А. К. Маркова, по ее мнению, компетентность – это «обладание

знаниями, позволяющими судить о чем-либо, высказывать веское авторитетное мнение... сочетание психологических качеств... психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно... обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции» [3, с. 331]. В данном определении сделан акцент на понимании фактора личностной ответственности человека как субъекта деятельности в ее качественном выполнении. Как оценочную характеристику уровня развития профессионализма рассматривает компетентность Е. И. Огарев. По его мнению, она «...характеризует человека как субъекта специализированной деятельности, где развитие способностей дает ему возможность выполнять квалифицированную работу, принимать ответственные решения в проблемных ситуациях, планировать и совершенствовать действия, приводящие к реальному и успешному достижению поставленных целей» [6, с. 199–200]. Такого мнения придерживается и А. К. Маркова, она отмечает, что о наличии компетентности надо судить по характеру результата труда, то есть в какой степени выполняемая работа соответствует требованиям, предъявляемым к конечному результату данной профессиональной деятельности, «а не по тому, что вкладывается в его достижения, например, старания человека. Компетентность нельзя свести к образованности человека» [3, с. 331–332]. Таким образом, компетентность – сложная категория, которая характеризует профессионала, во-первых, в плане его профессионального соответствия требованиям профессии; во-вторых, с точки зрения возможности к успешной социальной адаптации в рамках эффективного выполнения профессиональной деятельности; в-третьих, в плане самореализации человеком своего потенциала в определенной профессии с пониманием личной ответственности за ее результаты; в-четвертых, как оценка уровня развития профессионализма субъекта конкретной деятельности.

Отличным и одновременно близким к категории «компетентность» является понятие «компетенция» («компетенции»). С. Е. Шишов определяет «компетенцию как общую способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий... Специалист проявляет свои компетенции только в деятельности, в конкретной ситуации» [8]. То есть компетенция вплотную связана с пониманием, во-первых, соответствия специалиста системе определенных и обязательных требований, предъявляемых к профессионалу. Во-вторых, его соответствия сущности официальных полномочий как субъекта труда в той или иной профессиональной области, которые определяются его должностными обязанностями, то есть соответствию конкретной профессиональной деятельности в конкретных профессиональных условиях. Это позволяет человеку как субъекту деятельности решать определенный круг вопросов, проявляя свою компетентность, но в рамках определенной компетенции. В связи с этим под профессиональными компетенциями, на наш взгляд, можно понимать систему определенных знаний, умений, способностей в рамках соот-

ветствующих полномочий, необходимых для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах.

С. Е. Шишов выделяет еще и **ключевые компетенции**, которые характеризуют широкий круг профессиональных полномочий, именно они «обеспечивают универсальность специалиста и поэтому не могут быть слишком специализированными» [8]. Э. Ф. Зеер приводит пять ключевых компетенций профессионала (которым придается особое значение в профессиональном образовании Европейского сообщества): 1) социальная к.; 2) коммуникативная к.; 3) социально-информационная к.; 4) когнитивная к.; 5) специальная к. В основе каждого из перечисленных выше видов ключевых компетенций лежит общее умение профессионала принять эффективное решение, способность взять на себя ответственность за его результат или результаты, а также умение реализовать (зачастую в процессе совместной деятельности) это решение в той или иной области компетенций. В этой связи А. К. Маркова отмечает, что «хорошо, если бы работник на своем месте осознал не только границы своей компетенции... но и степень своей компетентности... Компетентность конкретного человека уже, чем его профессионализм. Человек может быть профессионалом в целом в своей области, но не быть компетентным в решении всех профессиональных вопросов» [3, с. 332].

Вот почему немаловажным, на наш взгляд, является уточнение содержания понятия *профессиональная компетентность*. Э. Ф. Зеер так определяет данную категорию: «**Профессиональная компетентность** – это интегративное качество личности специалиста, включающее систему знаний, умений и навыков, обобщенных способов решения типовых задач... которое характеризуется постоянным стремлением к совершенствованию, приобретению все новых знаний и умений, обогащению деятельности. Психологической основой компетентности является готовность к постоянному повышению квалификации, профессиональному развитию» [2, с. 457]. В этой связи важное значение имеет период профессиональной подготовки будущего специалиста (16–23 года). Причем не только как период развития системы профессиональных знаний и соответствующих им умений, профессионального самоопределения, формирования профессиональных установок (готовности к самостоятельному труду), но и как период формирования основ профессиональной компетентности современного специалиста. Именно в это время важно заложить основы всех видов профессиональной компетентности: специальной, социальной, личностной, индивидуальной (А. А. Деркач, Е. А. Климов, А. К. Маркова, А. А. Реан, В. Э. Чудновский, В. Д. Шадриков и др.), которые «означают... зрелость человека в профессиональной деятельности, в профессиональном общении, в становлении личности профессионала, его индивидуальности» [2, с. 332].

В связи с этим перед высшей школой возникает актуальная необходимость создания новых моделей подготовки высококвалифицированных специалистов, новых технологий профес-

сионального развития и становления личности, ориентированных на современные требования к специалисту с высшим образованием. Сегодня рынок труда перенасыщен одними профессиями и испытывает дефицит в других. Поэтому так важно уже на этапе профессиональной подготовки развивать у будущих специалистов профессиональную компетентность, устойчивую профессиональную мотивацию, профессиональную мобильность, которые повысят их конкурентоспособность. Поэтому, по нашему мнению, за основу в подготовке будущих специалистов можно взять требования авторов модели образования-2020, а именно: 1) запрос на массовость креативных компетенций; 2) формирование социальных компетенций; 3) готовность к самообразованию и переобучению; 4) усвоение специализированных знаний и формирование профессиональных компетенций; 5) освоение иностранного языка на уровне, достаточном для свободной коммуникации, обучения, участия в совместных исследовательских и образовательных проектах [1, с. 32–46]. Эти требования соответствуют современным реалиям, они могут быть включены практически в любую модель подготовки специалистов с высшим образованием. Но, на наш взгляд, в системе этих требований не хватает мотивационного компонента, так как именно мотивы деятельности, их иерархическая система в структуре будущего профессионала определяют направленность личности в профессиональном развитии не только на стадии профессионального обучения, но и на стадии трудовой деятельности.

Литература

1. Волков, А. Е. Российское образование-2020: модель образования для инновационной экономики: материал для обсуждения / А. Е. Волков [и др.] // Образовательная политика. – 2008. – № 8. – С. 32–64.
2. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – М.: изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.
3. Маркова, А. К. Профессионализм, компетентность, квалификация / А. К. Маркова // Психологические основы профессиональной деятельности: Хрестоматия / Сост. В. А. Бодров. – М.: ПЭР СЭ; Логос, 2007. – С. 331–333.
4. Маркова, А. К. Психология профессионала / А. К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
5. Реан, А. А. Развитие профессионализма: проблемы изучения // Психология среднего возраста, старения, смерти / А. А. Реан; под. ред. А. А. Реана. – СПб.: Прайм – Еврознак, 2003. – С. 126–140.
6. Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога / Под ред. В. Э. Чудновского. – М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2008. – 532 с.
7. Теория управления: социально-технологический подход. Энциклопедический словарь / Под ред.: В. Н. Иванова, В. И. Патрушева; Акад. наук социал. технологий и местного самоуправления. – М.: Муниципальный мир, 2004. – 672 с.
8. Шишов, С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / С. Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 30–34.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ (НА ПРИМЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ)

Афанасьева Д. О.,

Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск

Статья содержит материал об исследовательской компетентности и возможности ее развития у будущих учителей начальных классов.

Модернизация российского образования провозглашает компетентностный подход как одно из важных концептуальных положений обновления содержания образования. В современных условиях понимание образования не сводится только к формированию систематических знаний, умений и навыков, школа нацелена на интеллектуальное и нравственное развитие ребенка, формирование у него творческого мышления, умение работать с информацией.

Следует отметить, что на современном этапе развития школьного образования исследовательский метод обучения необходимо рассматривать как средство развития познавательных возможностей школьника.

Исследовательская компетентность – это способности, связанные с анализом и оценкой ситуаций.

При формировании исследовательской компетентности происходит сознательное усвоение материала, более четкое выделение признаков основных понятий, расширение объема знаний, формирование различных умений и навыков, обеспечение преемственности с другими учебными дисциплинами. Данные положения ставят проблему специфической подготовки учителя начальных классов к исследовательской деятельности [2, с. 54].

Дидактическими условиями успешного формирования готовности студентов к данному виду деятельности служат: а) профессиональная направленность деятельности будущего учителя в ходе его подготовки; б) системно-структурный подход к процессу развития структурных компонентов исследовательских умений у студентов и подготовка их к работе по развитию данных компонентов у младших школьников; в) управление процессом подготовки со стороны преподавателя; г) продуктивный способ организации учебно-познавательной и исследовательской деятельности будущего учителя; д) осуществление теоретической и практической подготовки студентов на междисциплинарной основе.

Исследовательская компетентность способствует развитию ключевых компетенций, представленных в таблице (см. стр. 39):

С целью развития названных компетенций в процесс подготовки входят:

- обязательный факультатив «Формирование исследовательской компетентности на уроках математики»;
- педагогическая практика по вариативной технологии с проведением диагностики уровня сформированности исследовательской компетентности у младших школьников.

Факультатив призван обеспечить:

- мотивацию деятельности исследовательского характера, способствующую развитию исследовательской компетентности студентов;
- инициирование самообразовательной и исследовательской деятельности студентов.

Особую роль в развитии исследовательской компетентности студентов и их подготовке к развитию названных умений у младших школьников играют следующие виды заданий.

*Тема: Подготовительный этап к изучению темы
«Сложение и вычитание»*

Задания

1. Проанализируйте 10–20 обучающих заданий в учебниках по математике с точки зрения используемых в них методических приемов, их сочетаний. Назовите, какие математические понятия, умения формируются в каждом конкретном случае.

2. Разработайте четыре-пять обучающих заданий исследовательского характера, которые вы могли бы использовать на подготовительном этапе к изучению данной темы. Определите их дидактическую цель.

Задания направлены на формирование умения анализировать дидактические возможности, но уже на другом уровне. Студенты анализируют не одно задание, а целый ряд. Здесь появляется возможность формируемое умение перенести на новую ситуацию, что способствует проявлению творческих возможностей каждого студента. В результате выполнения этого задания все студенты будут иметь представление о тех темах школьного курса математики, где могут быть использованы упражнения, какие умения с их помощью можно формировать.

После выполнения каждого задания студенты заполняют таблицу.

Знаем	Хотим узнать	Узнали	Как узнавали

Данное задание направлено на развитие рефлексивных способностей студентов, на мотивирование использования заданий на развитие исследовательских умений в учебном процессе.

Тема: «Использование упражнений, развивающих исследовательские умения студентов»

Задания

1. Назовите список исследовательских умений, которыми должен овладеть ученик, изучая тему «Сложение и вычитание». Укажите фрагмент программы, который способствует формированию

Компетенция	Сформированность у студентов		
	знания	умения	опыт практической деятельности
Информационная	современных средств информации (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир и т. п.) и информационных технологий (аудио-, видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет)	поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача	поиск информации в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире
Учебно-познавательная	способов организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки	– отличать факты от домыслов; – владение измерительными навыками; – использование вероятностных, статистических и иных методов познания	– добывание знаний непосредственно из окружающей действительности; – владение приемами учебно-познавательных проблем; – действие в нестандартных ситуациях
Деятельностно-творческая	– структуры деятельности; – видов деятельности; – средств и способов рациональной деятельности; – принципов организации рациональной деятельности	– формулировать проблему; – формулировать цель деятельности; – осуществлять выбор форм, методов и средств деятельности, ее целей; – оценивать результаты своей деятельности; – корректировать деятельность	по созданию моделей, конструкций, домашних опытов и экспериментов, проведение комплексных исследований
Коммуникативная	– необходимых языков; – способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями; – навыков работы в группе, коллективе; – при овладении различными социальными ролями	– должен уметь представить себя; – написать письмо, анкету, заявление; – задать вопрос; – вести дискуссию и др.	– сопоставление своего личного опыта с научными знаниями
Социальная	права и обязанности в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения	– анализировать ситуацию на рынке труда; – действовать в соответствии с личной и общественной выгодой; – владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений	– выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя; – права потребителя, покупателя, клиента, производителя

этих умений. Укажите концентр, в котором эти умения формируются.

2. Укажите фрагменты программ, которые можно использовать на этапе введения нового материала (закрепления, обобщения, контроля). Какого уровня задания полезно использовать на этом этапе?

Выполнение этих заданий проводится фронтально. В процессе коллективной работы студенты начинают выделять методические аспекты анализа программы: выявлять математические понятия и факты, лежащие в основе выполнения задания, их существенные и несущественные свойства; определять возможную цель использования фрагмента программы на уроке.

Проанализировать эффективность использования данных упражнений нам еще предстоит, но

мы уже видим интерес и стремление студентов узнать что-то новое самостоятельно, включать в свою педагогическую деятельность упражнения исследовательского характера.

Литература

1. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 54–59.

2. Поддьяков, А. Н. Исследовательское поведение. Стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт / А. Н. Поддьяков. – М.: Эребус, 2000. – 440 с.

3. Савенков, А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учебное пособие / А. И. Савенков. – М.: Ось-89, 2006. – 480 с.

КОМПОНЕНТЫ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Бояров Е. Н.,

*Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск*

В статье рассматривается роль информации в современном информационном обществе, раскрываются примерные компоненты в содержании информационной культуры человека.

Информация всегда играла огромную роль в жизни общества и отдельного индивидуума. Владение информацией, доминирование на информационном поле с древнейших времен было необходимым условием наличия власти у господствовавшей социальной группы.

В полной мере информационный кризис проявился к середине XX века. Потоки информации стали столь огромными, что человек не имеет возможности воспринимать их и анализировать в полной мере. Это касается даже относительно узких сфер человеческой деятельности. Например, порой бывает проще и экономически целесообразнее выполнить научно-техническую разработку, нежели найти полную информацию о ней. Подобные явления ведут к разобщенности и определенной растерянности специалистов и тех, кто принимает ответственные решения.

Возникновение больших потоков информации было обусловлено:

- постоянным увеличением числа периодических изданий по разным областям знаний; так, если в начале XX века число ежемесячных физических журналов, чтение которых позволяло научному работнику быть полностью в курсе науки, не превышало десяти, то к концу века их стало на порядок больше, а объем каждого выпуска увеличился во много раз;
- чрезвычайно быстрым ростом числа книг, документов, отчетов, диссертаций, докладов и т. п., в которых излагаются результаты различных видов научной и практической деятельности.

Уровень описанного явления, наступивший в этой сфере к середине XX века, часто характеризуют как «информационный взрыв». По оценкам специалистов, общая сумма знаний менялась на начальном этапе развития цивилизации очень медленно, но уже с 1900 г. она удваивалась каждые 50 лет, к 1950 г. удвоение происходило за каждые десять лет, к 1970 г. – уже за каждые пять лет, к концу XX века – ежегодно [1, с. 70].

Информационный кризис породил ряд негативных явлений. Среди них отмечают:

- противоречия между ограниченными возможностями человека по восприятию и переработке информации и постоянно нарастающими информационными потоками;
- существование огромной избыточной информации, которая затрудняет восприятие полезной информации;
- укрепление образовательных, экономических, политических и других социальных барьеров, которые препятствуют распространению информации.

Подобный лавинообразный рост информационной составляющей современного общества требует от человека максимального внимания к информации – от выбора адекватных источников получения информации до определения допустимости содержания этой информации.

Тем самым противоречие, выраженное в появлении ряда негативных явлений информационного общества и зачастую неготовности современного человека противостоять подобным воздействиям, представляет собой проблему рассматриваемого вопроса.

Одним из путей решения данной проблемы может являться определение и конкретизация содержательной составляющей информационной культуры современного человека.

Понятие «информационная культура» сформировалось во второй половине XX века в связи с пристальным вниманием к механизмам и процессам информационного обмена [2]. Информационная культура характеризует «культуру с точки зрения аккумулируемой, обрабатываемой и транслируемой в ее рамках информации» [4, с. 269].

Основой содержания информационной культуры должны стать знания об информационной среде, законах ее функционирования, а также умение ориентироваться в информационных потоках.

Проведенный анализ позволил выделить следующие примерные компоненты в содержании информационной культуры человека.

Знаниевая составляющая:

- система общенаучных и общеучебных знаний;
- понятия об информации, информационных системах и современных информационных технологиях;
- понятие об информационных процессах в природе и обществе, о месте и функциях информации в системе наук и т. п.;
- знания об информационной среде, законах ее функционирования, а также некоторый объем метазнаний, то есть знаний об информации;
- знание информационных источников и особенностей информационных потоков в своей сфере профессиональной деятельности;
- совокупность знаний и умений по сбору, хранению, преобразованию, использованию и передаче информации с помощью современных информационных технологий;
- знание способов защиты от негативного воздействия информации и умение применять требуемые средства и методы защиты от такого воздействия;
- знания о возможных вариантах реализации информационных потребностей широкого диапазона.

Деятельностная составляющая:

- практическое освоение инструментария информационных технологий, базовой составляющей которого являются многочисленные программные продукты;
- умения чтения, письма, счета, структурирования материала, конспектирования, реферирования, письменного и устного изложения, экспериментальные умения, умение работать с таблицами, графиками, организационные, оценочные, контрольные умения и т. д.;
- умение извлекать информацию из различных источников – как из периодической печати, так и из электронных коммуникаций, представлять ее в понятном виде и уметь ее эффективно использовать;
- умение отбирать информацию, найденную из различных источников, ранжировать ее по степени адекватности запросу и важности;
- готовность к человекомашинному взаимодействию;
- устойчивые навыки по использованию технических устройств информатизации;
- умение взаимодействовать на достаточном информационном уровне со всеми участниками информационно-коммуникационного процесса;
- умение осуществлять информационную деятельность, то есть формировать свои информационные потребности и запросы, владеть стратегиями и алгоритмами оптимизированного информационного процесса, вступать в разнообразные информационные контакты;
- умение ориентироваться в информационных потоках;
- умения и навыки сохранения информации для повторного использования;

– разумное соблюдение нравственных, морально-этических и правовых норм обращения с информацией и информационными технологиями.

Таким образом, информационная культура включает в себя гораздо больше, чем простой набор навыков технической обработки информации с помощью компьютера и телекоммуникационных средств. Информационная культура должна стать частью общечеловеческой культуры. Культурный (в широком смысле) человек должен уметь оценивать получаемую информацию качественно, понимать ее полезность, достоверность и т. д.

Формирование информационной культуры личности является социальным заказом данного этапа развития общества, так как культура строящегося информационного общества будет определяться уровнем культуры людей. Кроме того, в ближайшее время успешность информатизации в той или иной стране будет определять роль и место этого государства в мировом сообществе.

Литература

1. Буторин, В. Я. Информационная культура общества и личности / В. Я. Буторин // Перестройка: диалектика обновления общества: сб. науч. трудов. – Новосибирск, 1990. – С. 70–79.
2. Культурология. XX век. Энциклопедия: в 2 т. – СПб.: Университетская книга; ООО «Алетейя», 1998. – Т. 1. – 447 с.
3. Розенберг, Н. М. Информационная культура в содержании общего образования / Н. М. Розенберг // Сов. педагогика. – 1991. – № 3. – С. 33–38.
4. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – М.: Республика, 2001. – 719 с.

ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВО КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ

Грибкова Э. Е.,

Институт развития образования Сахалинской области,
г. Южно-Сахалинск

В статье говорится о возможностях использования интернет-технологий для профессионального и личностного развития педагога, дан краткий обзор типов электронных образовательных ресурсов (ЭОР).

Развитие интернет-технологий изменило наш образ мыслей и привычный уклад жизни, расширило границы знаний и опыта. Интернет открывает для людей равные возможности, дает настоящую свободу, но, как любое глобальное изобретение, доступное всем и каждому, налагает огромную ответственность на профессионалов [4], которые создают контент, разрабатывают средства доступа к информации и средства ее защиты, используют информационные ресурсы для целей образования, производства, бизнеса, культурного развития и т. д.

Специалисты, рассматривая достоинства и недостатки глобальной информационно-коммуникационной сети, подчеркивают, что интернет-технологии не самоцель, а «мощный инструмент для развития личности, который когда-либо существовал» [5]. Чем объясняется уверенность мирового сообщества в том, что Интернет поможет справиться если не со всеми, то со многими проблемами сегодняшнего дня? Прежде всего, характерными особенностями глобальной сети:

– *Развитие*. Новое, быстрорастущее средство передачи информации. Российскому сегменту сети Интернет (Рунету), или домену верхнего уровня «.RU», в апреле 2009 года исполнилось 15 лет. Домен был зарегистрирован 7 апреля 1994 года международной организацией InterNIC. Тогда российских доменов было 0,0 % в сети, сегодня в зоне .RU свыше 2 млн. доменных имен и свыше 40 млн. пользователей, каждый третий россиянин прибегает к услугам сети Интернет.

– *Децентрализованность*. Ресурсы имеют равные возможности развития как в крупных городах, так и в регионах. Как демократичная информационная среда Интернет позволяет преодолеть излишнюю централизованность в отличие от печатных СМИ, возрастает значимость местных информационных потоков.

– *Неиерархичность*. Преобладание в интернет-сети горизонтальных связей между информационными ресурсами дает возможность разнонаправленного и свободного развития.

– *Глобальность*. Информация, представленная на страницах портала, доступна пользователям в любой точке мира.

– *Оперативность*. Технология дает возможность доставлять информацию потребителю раньше, чем традиционные СМИ (телевидение, радио, печать), поэтому сегодня мы имеем дело с тенденцией перехода всех типов СМИ на электронные носители (цифровое телевидение, электронные газеты и т. п.).

– *Хранение*. Возможность бессрочного хране-

ния информации, что позволяет обращаться к ней в любое время.

– *Низкая себестоимость*. Создание публикаций в сети Интернет значительно дешевле, чем в традиционных издательствах.

– *Сопровождение*. Интернет позволяет многократно обновлять, редактировать публикации, совершенствуя портал.

– *Интерактивность*. Взаимодействие пользователя и портала (например, настройка системы поиска под каждый запрос пользователя); взаимодействие пользователей между собой, с помощью коммуникационных сред (форумы, чаты, конференции, вебинары, электронные доски объявлений, Wiki-среда, блогосфера и т. д.).

Вот далеко не полный перечень возможностей сети Интернет [2].

Что может предложить интернет-среда педагогу сегодня, когда общество задается вопросом: «Каким быть учителю XXI века?» [4], когда *модернизация* стала ведущим принципом деятельности государства в сфере образования?

Во-первых, образовательный контент, который является базовой компонентой для организации непрерывного обучения. Контент формируется из организованных массивов электронных документов, баз данных (БД), сайтов, электронных библиотек (ЭБ), интегрированных в единое информационно-коммуникационное пространство их создателями и правообладателями: федеральными, региональными или муниципальными ОУ всех уровней и типов, научными и информационными центрами, библиотеками, архивами, частными лицами (учеными, педагогами, владельцами ЭБ и т. п.).

Если говорить об информационных образовательных ресурсах, представленных в российском фрагменте сети Интернет, то мы располагаем некоторыми обобщенными данными Института научной информации и мониторинга Российской академии образования [1]. Каталог «Яндекса» относит к категории образовательных свыше 5 тыс. сайтов и порталов (из общего числа около 100 тыс., отраженных в каталоге); каталог «Топ 100 Рамблера» относит к этой категории 6,9 тыс. из около 200 тыс. сайтов; каталог электронных библиотек (НП ЭЛБИ) относит к рубрикам «Психология» и «Педагогика» свыше 350 электронных коллекций (не считая коллекций универсальной тематики, в которых образовательные ресурсы часто составляют заметную долю). Среди электронных библиотек имеется несколько достаточно крупных, полностью или частично содержащих учебную и образовательную литературу. Например, ЭБ «Ихтик» содержит более 30 тыс. учебников и рекомендованной литературы для высшей школы.

Из вторичных ресурсов самым крупным является каталог образовательных ресурсов Интернета в рамках «Единого окна доступа к образовательным ресурсам». По состоянию на 01.04.2009 г. он включал 45 тыс. описаний и ссылок на ресурсы образовательного назначения различных типов – как на отдельные документы разных видов, так и на целые массивы, такие, как электронные издания, электронные библиотеки, сайты и проч.

Так, например, ресурсы сайта ГОУ ДПО «Институт развития образования Сахалинской области» (ИРОСО), доступные по адресу: <http://sakhitti.ru/>, состоят из коллекций собственной генерации (полнотекстовые научно-методические материалы по приоритетным направлениям деятельности института, региональный «Банк педагогического опыта», учебно-методический комплекс ЭОР дистанционного повышения квалификации и БД нормативных документов ИРОСО) и приобретаемых ресурсов и БД (сетевой общедоступный ресурс на базе свободно распространяемого программного обеспечения (ПО) – «Net-Школа 3.0» и полнотекстовые коллекции информационных рассылок организаций-партнеров ИРОСО и др.), кроме того, баннерная сеть и активные ссылки на ресурсы сайтов-партнеров позволяют воспользоваться коллекциями ЭОР федеральных и региональных образовательных порталов в соответствии с договорами об информационном взаимодействии.

Основная часть ресурсов собственной генерации, доступных через сайт, обновляется в соответствии с федеральным, региональным и локальными регламентами, в том числе Положениями «Об официальном портале ИРОСО», «Об областном банке педагогического опыта», с учетом информационных потребностей педагогов Сахалинской области.

«Банк педагогического опыта» – информационный продукт, разработанный специалистами института на базе СУБД Microsoft Access (режим доступа: <http://sakhitti.ru/itti/search/index.html>), сетевая БД создана с целью популяризации передового педагогического опыта и диссеминации пе-

дагогических инноваций. По типу представленной информации состоит из двух частей: «Инновация педагогическая» и «Передовой педагогический опыт» – это файловые коллекции информационных карт передового опыта сахалинских педагогов за период 2004–2010 гг. и педагогических инноваций учителей и школ-победителей в рамках ПНП «Образование» за период 2006–2009 гг. (навигация на портале: «Главная страница» [вертикальное меню] – «Банк педагогического опыта»). Информационный поиск осуществляется в двух режимах – последовательном (тип опыта, предметная область, год опыта) и простом (фамилия автора, тема инновации или опыта) (рис. 1).

Научная и практическая ценность образовательного контента обеспечивается его своевременной актуализацией. Это условие трудно выполнимо без наличия системы/модели оптимального управления внутренними и внешними потоками электронной полнотекстовой информации. В ИРОСО работа по формированию системы управления документно-информационными электронными потоками ведется с 2004 г., с 2006 г. – в рамках подпрограммы «Информационный менеджмент образовательного учреждения в условиях создания единой образовательной информационной среды». Модель разрабатывалась и апробировалась как компонент информационного менеджмента ОУ. Но для эффективного управления все возрастающими электронными потоками образовательной информации необходимо совершенствование службы, поэтому в 2009–2010 гг. институт инициировал новый этап исследования по использованию электронных образовательных ресурсов в системе ДПО. Его основные цели: обосновать необходимость применения методологии и технологии менеджмента для организации эффективного использования электронных образовательных ресурсов; разработать модель эффективного управления электронными ресурсами; сформировать единое информационно-комму-

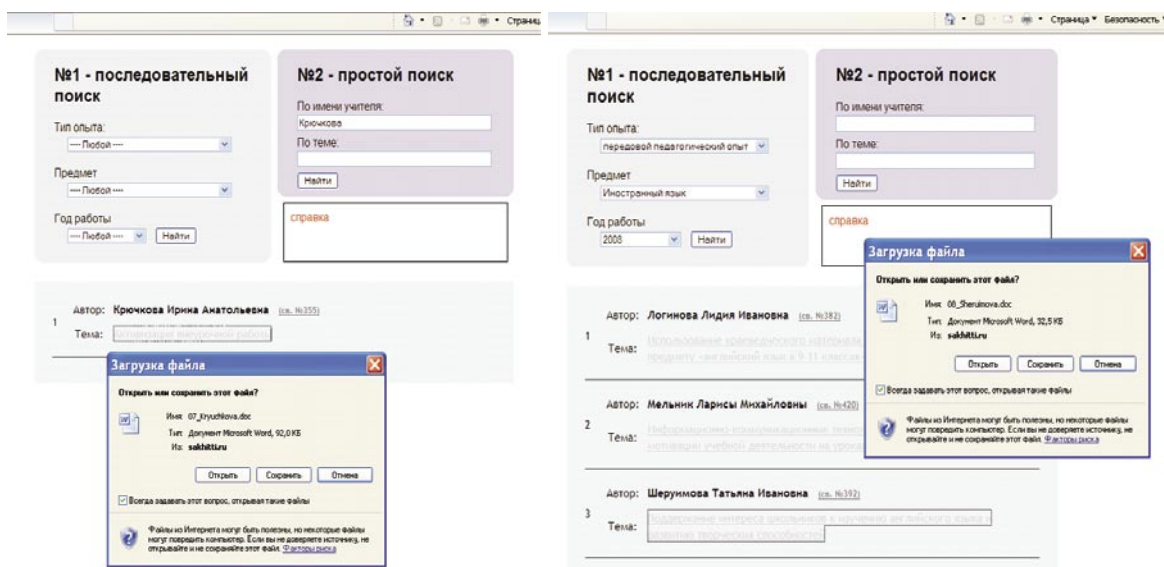


Рис. 1. Навигация в сетевой БД «Областной банк педагогического опыта» при простом и последовательном поисках

никационное пространство системы ДПО на основе эффективного использования ЭОР. К участию в анкетировании были приглашены региональные институты повышения квалификации и переподготовки.

Во-вторых, Web-среда – самый эффективный способ организации единого инфокоммуникационного образовательного пространства, это возможность: представить широкой аудитории ваши собственные интересные идеи и разработки; познакомиться с множеством интересных материалов коллег; включиться в совместную работу по исследованию какой-либо проблемы и обсуждению результатов; найти друзей и единомышленников среди коллег в различных городах и странах, а может быть, и съездить в другие города и страны для разработки совместных идей и подведения итогов; улучшить или выучить иностранный язык; в процессе командной работы приблизиться к большему взаимопониманию с коллегами не только из своего образовательного учреждения, но и из других. Успешность работы в телекоммуникационных проектах зависит не только от информационных компетентностей, но и от общей культуры участников: будьте внимательны к партнеру, постарайтесь понять его проблемы и ход мыслей; даже на «соревновательных участках» постарайтесь найти позиции для сотрудничества; письма и реплики не должны оставаться безответными; позвольте разным людям высказывать самые разные мнения; будьте терпимы, помните о разнице менталитета; в непонятной для вас ситуации руководствуйтесь

здравым смыслом и таким же отношением к партнеру, какое хотели бы видеть к себе.

Порядочность, стремление к взаимопониманию, профессионализм имеют высокую цену всегда и везде. Заложить, развить, укрепить эти качества в себе и своих учениках – задача номер один.

Литература

1. Антопольский, А. Б. Концепция системы научно-педагогической информации Российской Федерации; Учреждение Российской академии образования «Институт научной информации и мониторинга». – URL: <http://www.ice.ru/ogir>
2. Грибкова, Э. Е. Создание условий для поддержания культурного разнообразия в инфокоммуникационной среде Интернет / Э. Е. Грибкова // Материалы международной научно-практической конференции «Мозаика культур: теория и практика поликультурного диалога в Азиатско-Тихоокеанском интеграционном поле» (Южно-Сахалинск, 20–25 марта 2009 г.). – Южно-Сахалинск: изд-во СОИПиПКК, 2009. – С. 65–67.
3. Каким быть Учителю 21 века? – URL: <http://www.mon.gov.ru>
4. Отчет о реализации целей и задач Оргкомитета Года Безопасного Интернета, февраль 2009 – февраль 2010. – URL: <http://safor.ru/result.php>
5. Чудинова, В. П. Дети и взрослые в киберпространстве / В. П. Чудинова // Школьная библиотека. – 2006. – URL: http://schoollibrary.ioso.u/index.php?news_id=455

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК ФАКТОР КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ-НИВХОВ

Долбнев В. В.,
Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск

Статья посвящена роли национальных дидактических игр, основанных на краеведческом материале, в обучении детей-нивхов. В статье представлена доказавшая эффективность в повышении интереса к изучаемым дисциплинам и когнитивном развитии детей-нивхов методика проведения игр, использованных автором во время опытно-экспериментальной работы.

Процессы, происходящие в современном обществе, способствуют «открытию» многих, ранее считающихся утраченными народных истоков духовности многонациональной России. Народные традиции, составляющие основной пласт народной культуры, имеют исторические корни. Потребность же в их возрождении и развитии для малочисленных народов Севера в наше время огромна, так как в этом сконцентрирован опыт прошлых поколений в области образования, воспитания, оздоровления.

Современные процессы глобализации, протекающие в направлении расширения взаимосвязей и взаимодействия различных стран и народов, актуализируют проблему роста национального самосознания, выражающегося в интенсивном эволюционном процессе традиционно-национальных культур, обращении к личности ребенка, направленности на развитие его лучших качеств и формирование разносторонней и полноценной личности.

Реализация этой задачи требует нового подхода к обучению и воспитанию детей коренных национальностей. Обучение должно быть развивающим, направленным на формирование познавательной активности и интересов учащихся.

Одним из принципиальных подходов к решению этой задачи является корректировка системы обучения и воспитания в школе, приводящая к изменению позиции ученика в учебно-познавательной деятельности. Ученик должен быть поставлен в положение, при котором он не только объект, подвергается влиянию разнообразных действий, но и субъект взаимосвязанной деятельности.

Такой подход к организации всех видов деятельности школьников из числа коренных малочисленных народов Севера (к ним относятся и нивхи) требует отбора средств, обеспечивающих его реализацию. В обучении таковыми являются средства активизации учебно-познавательной деятельности школьников, в качестве которых выступают средства, методы и формы обучения.

Конкретные средства активизации учения школьников отбираются учителем в соответствии с требованиями к средствам, и в этом плане представляется широкая возможность для варьирования, позволяющего учесть возрастные, национальные особенности и реальные учебные возможности учащихся данного класса.

Все это важно учитывать при обучении детей-нивхов, которые в силу этнопсихологических особенностей имеют и свои особенности в обучении.

Поэтому необходимо вносить некоторые изменения в учебный процесс на протяжении всего учебного года. Эти изменения необходимо направлять на осуществление взаимосвязи процесса развития познавательной деятельности с национальной культурой и бытом нивхского народа; надо насыщать учебный процесс местным краеведческим материалом как средством развития интереса к учебной деятельности.

Одним из эффективных средств развития интереса к учебному предмету является дидактическая игра. Она вызывает у детей живой интерес к процессу познания, активизирует их деятельность и помогает легче усвоить учебный материал.

Проанализировав национальные особенности детей-нивхов, мы отметили, что нивхскими детьми лучше воспринимается все яркое, наглядное, связанное с национальной культурой и бытом народа. Также мы обратили внимание на то, что восприятие у детей углубляется, становится более анализирующим, принимает характер наблюдения, если в процесс обучения и воспитания включаются дидактические игры. И мы пришли к выводу, что на уроках математики при изучении учебного материала нельзя идти обычным традиционным путем, так как детям было сложно усвоить математические понятия. На уроках использовались практические дидактические игры, потому что дети-нивхи мыслят предметно, а не абстрактно.

К дидактическим играм нами был разработан демонстрационный и раздаточный материал динамического характера (наглядное пособие абак, палочки из лиственницы и т. д.), что дало простор детской активности. Раздаточный материал позволил учесть наглядно-действенный характер мышления учащихся, повысить эффективность обучения, воспитать интерес к математике.

Мы использовали дидактические игры на различных этапах урока: на этапе изучения нового материала, на этапе закрепления, на этапе проверки знаний, умений и навыков. При анализе этих игр заметили, что большинство детей остаются пассивными, многих не интересует сюжет игры и преобладает низкая активность учащихся.

Пересмотреть используемые дидактические игры и их сюжеты решили после применения игры «Маятник» для закрепления названия чисел при переходе через разряд. Учащиеся в игре, как маятник, покачиваясь, ведут счет от заданного учителем числа. Например, учитель называет число 38. Ученики, делая наклоны влево, проговаривают: «тридцать восемь да один, будет тридцать девять»,

делая наклон вправо, они получают следующее число при счете: «тридцать девять да один, будет сорок». Учащиеся образуют числа до тех пор, пока учитель не остановит их словом «стоп!». Дальше он называет другое число, близкое к круглому десятку. Игра проводится аналогично. Учитель в игре задает ритм наклонов рукой.

При проведении этой игры мы объясняли детям, для чего нужен маятник, где его используют, как он устроен, но ребята в игре почти все были пассивными, допускали очень много ошибок в названии чисел.

На протяжении опытного обучения мы соблюдали главное условие – гармонизацию образа мышления детей-нивхов, их внутреннюю психическую и духовную целостность с биологическими факторами, с окружающей образовательно-воспитательной, социокультурной и природной средой жизнедеятельности. Усилия были направлены на поиск таких закономерностей при организации учебного процесса, которые объективно мотивировали бы и включали мыслительную деятельность ученика в познавательный процесс. Внимание было сконцентрировано на обучении детей-нивхов такой важной и трудной мировоззренческой дисциплине, как математика. Анализ большого фактологического материала свидетельствовал о том, что именно по этому предмету дети-северяне менее успешно осваивают современную школьную программу.

Это побудило нас обратиться к национальным нивхским играм и изменить сюжет используемых дидактических игр. В силу этого заранее планировали игру, продумывали ее место в структуре урока, определяли форму ее проведения, подготавливали материал, необходимый для проведения игры. Нивхские национальные игры, например, «Игра с палочками», «Поймай пучок» и другие, мы использовали и в оригинале, а у некоторых меняли содержание, сохраняя сюжет. Среди традиционных дидактических игр применяли те, которые приближены к интересам детей, к быту нивхского народа. Например, «Лучший следопыт», «Поймай золотую рыбку». У некоторых игр меняли сюжет, например, игру «Маятник» мы изменили в игру «Рыбалка». Задание в игре осталось то же, только дети покачивались вперед, изображая рыбаков.

После внедрения этих игр в процесс обучения математике мы заметили, что весь класс стал активно участвовать в них, увеличился темп работы на уроке, в игры стали включаться слабые ученики, а также ученики, у которых не развит интерес к математике. Такие игры помогли сформировать положительное отношение к изучаемому предмету.

Дети с интересом становились участниками игр и с готовностью включались в предлагаемую деятельность. При этом было обнаружено отношение к предлагаемой деятельности как к «серьезной игре».

Интересные сведения, факты из жизни нивхов дети воспринимают эмоционально, что влияет не только на их ум, но и на сердце. А это помогает решать задачи не только обучения, но и воспитания, и именно национального воспитания.

Предмет «Ознакомление с окружающим ми-

ром» по программе «Зеленый дом» А. А. Плешакова резко отличается от других предметов начальной школы интегрированным содержанием (соединение естествознания и обществознания), своеобразием методов обучения (только в этом предмете организуются наблюдения над природой и используется картографический метод), а также организацией учебного процесса (помимо урока обязательны экскурсии, опыты и др.) и источником знаний (окружающая действительность, а не только книга или слово учителя). Предмет сложный, требующий от учителя разносторонних фактических знаний, практических навыков по исследованию и наблюдению окружающего мира, а от учащихся – большого умственного напряжения. Поэтому мы в занимательной форме раскрывали перед учащимися сложные вопросы естествознания и обществознания, учили их спорить, доходить до истины, видеть и понимать окружающие предметы и явления природы и общества, радоваться увиденному, стремиться к открытию новых законов развития окружающего мира. Помогали нам в этом дидактические игры, основанные на краеведческом материале, которые мы использовали как средство формирования и закрепления естественнонаучных понятий, развития умений и навыков, а также развития интереса, повышения уровня познавательной деятельности детей-нивхов.

Заканчивая каждый урок, мы не забывали похвалить тех, кто не уверен в себе, малоактивен, но на этом уроке работал лучше, чем на предыдущем. Похвала вдохновляла детей, позволяла им поверить в себя. Поощряли и ребят, которые работали на уроке творчески, находили нестандартные решения проблемных ситуаций. Все это создавало хорошие предпосылки для развития познавательной деятельности детей-нивхов.

Отметив, что дети-нивхи малоактивны и медлительны, в процесс физического воспитания включали самобытные национальные игры народов Севера и прежде всего национальные игры нивхов.

Нивхи в процессе своего исторического развития, промыслово-хозяйственной деятельности (оленьеводство, рыболовство, охота, собирательство дикоросов), проживания в сложных, экстремальных природно-климатических условиях создали самобытную систему обучения и воспитания подрастающего поколения.

Неотъемлемой частью повседневной жизни нивхов являются традиционные игры, состязания и физические упражнения. Нивхи умело использовали их в воспитании своего подрастающего поколения. Благодаря играм и состязаниям, переходившим от старшего поколения к младшему, передавался бесценный положительный опыт предков, который воспитывал, учил жить в гармонии с природой. Самобытные средства физической культуры воспитывали детей стойкими к суровым природным и жизненным условиям. Состязания, игры нивхов и физические упражнения носят преимущественно прикладной характер, через них дети знакомятся с основными приемами традиционных промыслов своей семьи, рода и поддерживают свою спортивную и профессиональную фор-

му, которая необходима для постоянной борьбы с силами природы.

Использование на уроках физической культуры национальных игр коренных народов Севера, в частности нивхов, позволило познакомить учащихся с историческими традициями коренных жителей Сахалина, с оригинальными самобытно-традиционными средствами физического воспитания этой народности.

С помощью игр мы успешно развивали активность, физические качества, такие, как быстрота, сила, выносливость, ловкость и другие, адаптировали детей к воздействию суровых природных и жизненных условий.

При использовании дидактических игр в процессе обучения следили за сохранением интереса учащихся к игре – при его отсутствии или угасании в таком случае мы не навязывали игру детям, так

как она теряет свое дидактическое развивающее значение: из игровой деятельности выпадает самое ценное – ее эмоциональное начало. С самых первых уроков у учащихся зарождался интерес к познанию, развивались память, мышление. Главной причиной таких изменений, на наш взгляд, было то, что дети работали с теми моделями предметов, с которыми встречались в повседневной жизни.

Таким образом, использование дидактических игр, основанных на краеведческом материале, связанных с жизнью нивхского народа, вызывает большой интерес у учащихся. При включении в уроки дидактических игр, наполненных национальным колоритом, у детей зарождается интерес к познанию, развивается память, мышление, что способствует совершенствованию познавательной деятельности, повышению успеваемости.

СОДЕЙСТВИЕ МОЛОДЫМ УЧИТЕЛЯМ ШКОЛЫ В КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА

Ильясов Д. Ф.,

Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации
работников образования, г. Челябинск

Исходя из особенностей положения молодых учителей в социально-профессиональном пространстве школы, определены меры педагогического содействия в концептуализации профессионального опыта.

Обращение к явлению концептуализации обусловливается тем обстоятельством, что позволяет смотреть на профессиональный опыт как с точки зрения теории, так и с точки зрения практики. Концептуализация способствует осмыслению различных событий профессиональной деятельности с позиции теории, что подчеркивает значимость концептуального анализа для развития профессионального опыта и профессиональной практики.

Нами установлено, что концептуализация представляет собой особый вид теоретической деятельности и активно используется при проведении экспертизы, моделирования, проектирования, исследования и т. д. Концептуализация обеспечивает теоретическое понимание целостности объекта, поддерживает системные представления о нем в исследовательских процедурах. Целью концептуализации является обозначение целостного представления о возможных на данный момент способах работы на теоретическом уровне, определение видения предметных полей работы в исследовательском режиме, а также задание представлений об уровне организации знаний.

Концептуализация отражает определенную совокупность допущений о природе исследуемого объекта, основанных на имеющихся теоретических выводах и заключениях, которые подчеркивают тенденции и зависимости между отдельными компонентами исследуемой области и соответствуют сложившейся системе понятий. Результатом концептуализации является построение концепции, которая понимается нами как комплекс ключевых положений, достаточно полно и всесторонне раскрывающих сущность, содержание и особенности исследуемого явления, его существование в действительности или практической деятельности человека.

На этом основании концептуализацию профессионального опыта мы рассматриваем как вид теоретического исследования, связанный с осмыслением различных событий профессиональной жизни с целью определения научной сущности понятий, отношений и механизмов, лежащих в основе решения профессиональных задач в избранной предметной области.

Изучение практики современной общеобразовательной школы дало основания говорить о том, что успешное осуществление концептуализации профессионального опыта молодыми учителями зависит от того, насколько эффективно в школе организована система педагогического содействия.

При определении сущности педагогического содействия молодым учителям школы в концепту-

ализации профессионального опыта мы учитывали современные подходы к пониманию термина «содействие». Нам, в частности, удалось установить следующие направления употребления этого понятия:

- оказание помощи кому-либо (данное сочетание используется в тех случаях, когда подразумевается содействие какому-либо человеку или людям; например «содействие молодому преподавателю», «содействие сельским школьникам»);
- осуществление поддержки в какой-либо деятельности, оказание помощи в ее осуществлении (употребляется в случаях, когда говорится о содействии объединениям людей, выражении согласия или одобрения чего-либо, стремлении не дать прекратиться или нарушиться чему-либо; например «содействие малому и среднему бизнесу», «содействие занятости молодежи», «содействие международному развитию»);
- сопровождение какого-либо процесса (такое сочетание используется в ситуациях, когда пытаются подчеркнуть пролонгированность оказываемой помощи, например психологической);
- создание условий для осуществления какой-либо деятельности или процесса (бывает в ходу в тех случаях, когда предполагается содействие в успешном осуществлении (или протекании) исследуемого процесса; например «содействие развитию готовности в профессиональном самоопределении», «содействие формированию учебно-познавательной мотивации»);
- согласованное взаимодействие нескольких частей (данное значение обязано слову «синергетика», которое в переводе с греческого означает «содействие»);
- совместное действие (связано с этимологией слова «содействие», образованного при помощи приставки «со» и слова «действие»; например «содействие самоуправлению»);
- склонение, вербовка, вовлечение (специальное значение слова «содействие», используемое в юридической практике; например «содействие террористической деятельности»).

В педагогической литературе термин «содействие» чаще всего используется в сочетании «педагогическое содействие». Мы придерживаемся позиции, в соответствии с которой педагогическое содействие рассматривается в контексте концепции гуманно ориентированного образования, которое, по словам Г. Н. Серикова, состоит в том, чтобы «не навязывать участникам образования определенных догматов в выстраивании своих связей с окружением и в самореализации своих сущностных свойств». Гуманно ориентиро-

ванное образование призвано помогать (содействовать) «развитию у участников образования специальных способностей, опираясь на которые они могли бы самостоятельно адаптироваться к условиям среды обитания и реализовывать в них социально приемлемые проявления своих сущностных свойств» [1, с. 390].

В соответствии с этим педагогическое содействие предусматривает помощь молодым учителям в предполагаемых направлениях осмысления профессионального опыта, определении его основных идей и сущностных характеристик, выявлении закономерностей и принципов существования такого опыта, вскрытии условий его успешного функционирования в практике высшей школы.

Учитывая тот факт, что педагогическое содействие по своей природе носит дифференцированный характер и имеет различный подтекст и содержание по отношению к различным учителям, важно учитывать специфику и особенности профессиональной деятельности молодых учителей школы, затруднения, которые они испытывают в профессиональной деятельности.

Прежде всего, следует подчеркнуть, что вопросы организации и осуществления профессиональной деятельности молодого (начинающего) учителя в научной литературе отражены крайне недостаточно. Отдельные стороны вопроса получили разработку в исследованиях Е. В. Герасимовой, Т. Б. Гершкович, Ч. И. Ильдархановой, С. И. Маслакова, Т. И. Новожиловой, Е. В. Тучиной, В. Б. Чупиной, А. А. Яшиной.

В результате проведенного анализа было установлено, что категория молодых учителей вуза является достаточно разнородной. В ряде исследований в качестве значимых параметров, позволяющих дифференцировать категорию молодых учителей, называются возраст, специфика преподаваемых дисциплин, наличие стажа деятельности и базового педагогического образования. Нами также было выявлено, что молодые учителя школы характеризуются неустойчивостью профессиональной позиции, пограничным характером профессионального статуса. Иными словами, молодой учитель занимает маргинальное положение в социальной структуре школы, что, собственно, и подразумевает двойную идентификацию и сопровождается переживанием отсутствия социальной принадлежности.

Кроме того, исследования указывают на то, что молодые учителя входят в профессиональное пространство школы, в котором уже имеются сложившиеся профессиональные нормы, отношения и внутренние ресурсы. Соответственно это предполагает у молодого учителя проявление постоянной рефлексии своей профессиональной деятельности, формирование ее целей на основе создаваемой им мотивации. Несомненной является роль «значимого другого» в интерпретации тех социальных процессов, участниками которых становятся молодые учителя. В этом плане трудно переоценить роль профессионального опыта более старших коллег, о концептуализации которого идет речь в нашей статье.

Молодому учителю свойственно конструиро-

вание представлений о характерных особенностях представителя своей профессиональной группы, которые позволяют ему отличать ее от других социальных групп и идентифицировать себя с ней. Наряду с этим весомым становится представление о профессиональной позиции, которая определяет учителя с точки зрения его профессионализма. Важной стороной выступает оценка своего положения, которая фиксирует разноmodalность переживаний молодого учителя и его актуальные потребности.

Учитывая указанные особенности, педагогическое содействие в концептуализации профессионального опыта можно определить как объективно необходимую, адресную и целесообразную педагогическую помощь, которая оказывается молодым учителям школы с учетом их социально-профессионального положения и испытываемых ими существенных затруднений в осуществлении теоретической деятельности по выявлению, осмыслению и оценке сложившегося профессионального опыта.

Итак, изучение теории и практики профессиональной деятельности молодых учителей общеобразовательной школы показывает, что в осуществлении педагогического содействия их наставникам следует:

- ориентироваться на реальные проблемы молодых учителей, возникающих в ситуациях, связанных с осмыслением различных событий профессиональной жизни в школе;
- опираться на жизненный и профессиональный опыт молодых учителей в ходе построения ими собственной концепции профессионального опыта;
- учитывая маргинальное положение молодого учителя в социальной структуре школы, проявлять к ним уважение, доверие и человеческое отношение, побуждать их самих к проявлению этих качеств по отношению к учащимся и другим учителям;
- стремиться к созданию неавторитарной атмосферы взаимодействия в педагогическом коллективе школы.

В соответствии с этим сущность педагогического содействия молодым учителям в концептуализации профессионального опыта целесообразно рассматривать исходя из двух аспектов. Первый аспект предполагает создание условий, благоприятных для выявления, осмысления и оценки профессионального опыта. Второй аспект предусматривает оказание адресной и объективно необходимой помощи конкретным молодым учителям в процессе осуществления концептуализации профессионального опыта.

Эти обстоятельства указывают на необходимость в педагогическом содействии молодым учителям сочетания общих условий сопровождения теоретической деятельности по выявлению и оценке профессионального опыта с адресно применяемыми мерами. В качестве форм реализации общих условий педагогического содействия могут рассматриваться, например, педагогическое консультирование молодых учителей, организация повышения их профессиональной компетентности и т. д.

Адресно применяемые меры педагогического содействия обуславливают не только мотивы осуществления концептуализации профессионального опыта, но и оказывают решающее влияние на личную профессиональную и жизненную позицию молодых учителей, побуждают их на то, чтобы вполне конкретным образом проявить себя в практике профессиональной деятельности. По существу, имеется возможность посредством педагогического содействия обеспечивать проявление мотивов профессиональной деятельности молодых учителей в нужных направлениях.

Следует сделать акцент на том, что правильно спроектированная система педагогического содействия направлена, с одной стороны, на активизацию теоретической деятельности молодых учителей по выявлению, осмыслению и оценке профессионального опыта, с другой стороны – на обеспечение их профессиональной самореализации в социально и профессионально значимых направлениях. В этом, на наш взгляд, заключается

ценность идеи педагогического содействия молодым учителям школы в концептуализации профессионального опыта.

Таким образом, идея педагогического содействия в определенной мере согласуется с положениями гуманно ориентированного образования. Необходимо помочь молодым учителям с предполагаемыми направлениями осмысления профессионального опыта, определением его основных идей и сущностных характеристик, выявлением закономерностей и принципов существования такого опыта, вскрытием условий его успешного функционирования в практике общеобразовательной школы. В таком случае с большей долей уверенности можно говорить об адресности и целесообразности мероприятий, осуществляемых с точки зрения педагогического содействия молодым учителям.

Литература

Сериков, Г. Н. Образование и развитие человека / Г. Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.

ЛИЧНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧИТЕЛЯ КАК ЕДИНСТВО ЕГО АКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ

Ильясова О. А.,

Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации
работников образования, г. Челябинск

Исследуется психологический механизм развития личностного потенциала учителя. Личностный потенциал представлен как диалектическое единство актуального и потенциального, которое обеспечивает многообразие возможных направлений развития и преобразования личности учителя в процессе его педагогической деятельности.

При исследовании природы личностного потенциала учителя мы опирались на принятые в научной литературе толкования терминов «потенциал» и «потенциальный» как наличие у кого-либо скрытых, не проявивших еще себя возможностей или способностей в соответствующих сферах жизнедеятельности.

Данные понятия активно используются аппаратом различных наук. В гуманистических теориях личности понятие «потенциал личности» тесно связано с понятием «актуализация», которая трактуется как перевод знаний, умений, навыков, различных форм поведения, эмоций из потенциального в актуальное состояние. Так, А. Маслоу развертывание скрытых ресурсов, потенциальных возможностей и способностей связывает с развитием личности. К. Роджерс связывает поведение человека с регулированием потребности в самоактуализации. Э. Фромм видит преодоление бездуховности человека в его способности продуктивно использовать свои силы, в умении реализовывать личностные потенции.

В педагогической литературе потенциал личности рассматривается как сущностная характеристика человека, которая несет в себе его врожденные и приобретенные способности относиться к окружающей действительности, определяющей норму его возможного реагирования на социально-педагогические условия. В контексте сложившихся научных представлений личностный потенциал учителя может быть описан терминами: «здатки и педагогические способности», «потребности», «ценностные ориентации», «наклонности», «неактуализированные педагогические возможности», «творческие импульсы», «скрытые структурированные ресурсы».

Личностный потенциал учителя также связывается с процессами: актуализации, раскрытия, воплощения, восхождения к самому себе, со стремлением «выйти за свои рамки», с самовыражением, самоутверждением, самореализацией. Иными словами, личностный потенциал учителя включает, с одной стороны, реальные педагогические возможности учителя, с другой стороны – еще не реализованные внутренние резервы.

Мы полагаем, что личностный потенциал учителя позволяет ему адаптироваться к разнообразным условиям образовательной среды и обеспечивает стабильно высокую эффективность педагогической или иной деятельности. Реализуясь в педагогической деятельности, личностный потен-

циал отражает способности учителя, его личностные и профессиональные качества. При этом он является базой, фундаментом для освоения новых видов деятельности, зачастую выходящих за рамки педагогической.

Этот вывод является особенно ценным с точки зрения постановки вопроса о развитии личностного потенциала учителя, поскольку складывающиеся в системе общего образования тенденции требуют от современного учителя гибкости, мобильности к изменениям, готовности ко всему новому. Таким образом, развитие личностного потенциала учителя является одной из актуальных задач общеобразовательной школы. Вместе с тем, по оценкам специалистов, с каждым годом в общеобразовательных школах увеличивается удельный вес работников пенсионного и предпенсионного возраста. Удельный вес молодых учителей в последние годы, напротив, неуклонно падает.

Ситуация усугубляется тем, что отток педагогических кадров из сферы образования, общеобразовательной школы в частности, не снижается. Это привело к тому, что, по словам президента Дмитрия Медведева, «ряд достижений в образовании мы уже потеряли» [5]. И эти потери обусловлены прежде всего снижением в обществе престижа педагогической профессии, отсутствием в общеобразовательных учреждениях возможностей и стимулов для профессиональной самореализации педагогических работников, слабой включенностью учителей в научно-исследовательскую работу.

Характерной является ситуация, когда многие выпускники педагогических вузов не готовы связать свою профессиональную деятельность с работой в школе, поскольку не видят в школе перспектив для карьерного роста и самореализации в профессиональной сфере. По нашему глубокому убеждению, в основе обозначенной тенденции лежат неготовность учителя к изменяющимся условиям педагогической деятельности и неспособность в наиболее полной мере использовать свои внутренние резервы и потенциальные возможности. Отсюда на передний план выдвигается задача содействия учителю в развитии его личностного потенциала. Для того чтобы организовать такое содействие, необходимо сначала понять психологический механизм развития личностного потенциала учителя.

Исследуя природу протекания процесса развития личностного потенциала, мы руководствовались традициями Аристотеля, в соответствии

с которыми в структуре личностного потенциала можно выделить два составляющих компонента – актуальное и потенциальное. С точки зрения времени, «актуальное» – это то, что было и есть, «потенциальное» – то, что возникает и будет. «Потенциальное» – колеблющаяся, неустановившаяся, открытая для перемен незавершенность и соответственно – несовершенство. «Чистая потенциальность», по мнению Аристотеля, – материя, «слабейший вид бытия»; она характеризуется лишь пассивной восприимчивостью к воздействию извне. «Актуальное» – это реализованность, осуществленность, завершенность и тем самым – совершенство. «Актуальна» в своей противоположности материи форма – принцип порядка и четкости; абсолютная актуальность, не допускающая какой-либо потенциальности [2].

Аристотелю принадлежит заслуга в обосновании семантического деления бытия на «актуальное» и «потенциальное» и раскрытии связи возможности и действительности с движением и развитием. С позиции Аристотеля действительность как сущность предшествует возможности. Поэтому развитие осуществляется как смена одной действительности другой. Существующее актуально возникает из существующего потенциально под действием существующего актуально [2]. В «Метафизике» Аристотеля «энергия» означает переход от возможности к действительности, а «энтелехия» – конечный результат этого перехода.

Эти положения получили свое продолжение на примере исследования развития способностей, в сфере мотивации, в области формирования потребностей. В частности, отмечалось, что развитие личности происходит одновременно и в сфере актуального, и потенциального, причем сфера потенциального относится как к «стартовым условиям развития», так и служит основой детерминации развития личности, источником смыслообразования и временной перспективы [7].

Потенциальное и актуальное позволяют учесть не только влияние социальных условий для развития личности, но и ее потенциальные характеристики, которые по тем или иным причинам еще не проявились. Сфера потенциального выполняет детерминирующую роль в развитии личности. По словам Л. С. Выготского, потенциальное – это та зона, в которую личность вступает, превращая ее в актуальную, это «зона ближайшего развития», видимая человеком уже издалека и намечаемая им в качестве цели развития и самосовершенствования [3].

По существу, сфера потенциального, даже не став еще актуальной, выполняет стимулирующую функцию в развитии личности. С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что человек как личность характеризуется не только тем, что он есть, но и тем, чем он хочет стать, к чему активно стремится [7].

Исходя из вышеуказанного, можно утверждать, что потенциальные и актуальные особенности учителя представляют собой две стороны развития его личности. Причем такое развитие выступает как диалектический переход потенциального в актуальное и актуального в потенциальное. Обе стороны единого процесса развития личностного потенциала учителя взаимопревращаются, меня-

ются местами, постоянно «сменяют» себя в данном процессе. При этом именно потенциальное представляет собой материальные предпосылки появления новых актуальных свойств и характеристик личности учителя.

Итак, в структуре личностного потенциала учителя можно выделить актуальное и потенциальное. Причем к сфере потенциального можно отнести: способности, присущие учителю; особенности как индивида; социальные возможности, которые могут быть использованы учителем для своего развития. Сфера актуального может быть представлена: качественно новообразованным потенциальным; внешним проявлением реально функционирующего. По существу, речь идет о том, что сфера актуального отражает явные возможности (или ресурсы) учителя, имеющиеся в его распоряжении. Сфера потенциального характеризует скрытые, еще не реализованные (по каким-то причинам) возможности (ресурсы, потенции), которые могут при определенных условиях перейти в разряд актуальной сферы.

В соответствии с этим можно сделать вывод о том, что личностный потенциал учителя определяет единство реализованного и нереализованного субпотенциалов. Причем реализованный потенциал отражает опыт педагогической деятельности учителя, проявляющийся в его актуальных теоретических знаниях и способах практической деятельности. Нереализованный потенциал определяется ценностно-смысловой структурой личности учителя и характеризует направление развития личностного потенциала в целом.

Актуальный опыт педагогической деятельности учителя и ценностно-смысловая структура его личности находятся в диалектическом взаимодействии. Нам, в частности, удалось установить, что такое взаимодействие носит противоречивый характер, то есть реализованный и нереализованный потенциалы находятся в диалектическом противоречии. Это позволяет говорить о развитии личностного потенциала учителя. Движущей силой такого развития выступает именно противоречие между опытом педагогической деятельности учителя и ценностно-смысловой структурой его личности.

Подводя итоги, отметим, что личностный потенциал учителя можно определить как особым образом организованное единство актуального и потенциального, обеспечивающих многообразие возможных направлений развития и преобразования личности учителя в процессе его педагогической деятельности.

Личностный потенциал учителя является ресурсно-энергетическим показателем. По В. Н. Маркову, данный показатель может иметь некоторую численную оценку величины [4]. Личностный потенциал учителя не является заданным раз и навсегда: он может (и должен) постоянно возобновляться в процессе педагогической деятельности. Личностный потенциал активно реализуется во взаимодействии учителя с учащимися, их родителями и коллегами. Потенциал личности учителя является системным качеством, причем данная система является саморазвивающейся и самоуправляемой. Нако-

нец, личностный потенциал учителя определяется его внутренними ресурсами.

Личностный потенциал учителя представляет собой единство реализованного и нереализованного субпотенциалов, которые находятся в диалектическом противоречии. Разрешение этого диалектического противоречия и составляет основу развития личностного потенциала учителя. Знание механизма его трансформации позволяет определить целесообразные методы и средства развития личностного потенциала учителя в реальной педагогической практике.

Литература

1. Анцыферова, Л. И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1992. – № 5. – С. 12–25.
2. Аристотель. Собрание сочинений. – Т. 1. – Ме-

тафизика. – Кн. 8. – М.: Мысль, 1975. – 550 с.

3. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М.: Смысл: Эксмо, 2006. – 1134 с.

4. Марков, В. Н. Личностно-профессиональный потенциал кадров управления: психолого-акмеологическая оценка и оптимизация: дис. ... д-ра психол. наук / В. Н. Марков. – М., 2004. – 453 с.

5. Послание Президента России Д. А. Медведева Федеральному Собранию Российской Федерации. 5 ноября 2008 г. // <http://archive.kremlin.ru/sd-ocs/appears.tml>.

6. Проект национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» // <http://pedsovet.org/content/view/5850/241/>.

7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 705 с.

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Краснобаева Е. А.,

Институт развития образования Сахалинской области,
г. Южно-Сахалинск

С возможным изменением организационно-правовых форм образовательных учреждений возникает необходимость определения их как субъектов рынка, в связи с чем актуальным становится вопрос о стратегическом управлении в образовании. Стратегическое управление проводит своевременные изменения в организации, отвечающие вызову со стороны окружения и позволяющие добиваться конкурентных преимуществ, что в совокупности дает возможность образовательному учреждению выживать в долгосрочной перспективе, достигая при этом своих целей.

Стратегическое управление является неотъемлемым инструментом управления системой образования самых разных уровней – от федерального до уровня образовательных учреждений. В условиях реформы российского образования и быстроменяющейся правовой среде образовательные учреждения должны не только концентрировать внимание на внутреннем состоянии дел, но и вырабатывать долгосрочную стратегию поведения, которая позволяла бы им успешно функционировать с учетом изменений, происходящих в их окружении.

Ускорение изменений в образовательной среде, появление новых запросов и изменение позиции потребителя, появление новых возможностей и угроз для образовательных учреждений, широкая доступность современных технологий, возрастание роли человеческих ресурсов, а также ряд других причин привели к резкому возрастанию значения стратегического управления.

Стратегическое управление – это такое управление организацией, которое опирается на человеческий потенциал как основу организации, ориентирует производственную деятельность на запросы потребителей, осуществляет гибкое регулирование и своевременные изменения в организации, отвечающие вызову со стороны окружения и позволяющие добиваться конкурентных преимуществ, что в совокупности в результате позволяет организации выживать и достигать своей цели в долгосрочной перспективе [2].

Ключевые характеристики образовательных учреждений как организаций заключаются в следующем: школы не имеют единой, ясно определяемой продуктовой функции; низкий уровень внутренней интеграции – дисциплинарные и профессиональные связи сильнее институциональных; лидерская роль школьных управленцев относительно низка, администрация в школе более подотчетна, чем в бизнесе.

В сфере образования стратегия имеет определенную специфику, которая выражается в следующей многовариантности:

- Стратегия объединяет все части и направления работы системы образования, образовательного учреждения в единое целое.
- Стратегия – это долгосрочный укрупненный план работы системы образования, образовательного учреждения.
- Стратегия обеспечивает совместимость всех

частей планов системы образования, образовательного учреждения.

– Стратегия – качественно определенная, обобщенная модель долгосрочных действий системы образования, образовательного учреждения, которые им необходимо осуществить для достижения поставленных целей посредством распределения и координации своих ресурсов.

– Стратегия как рамка для инноваций. Конкретные действия не регламентируются, а обеспечиваются общей осмысленностью действий участников образовательного процесса и условия для использования инновационного потенциала.

– Стратегия как формирование квалификации и способностей необходимых людей. Гибкая кадровая политика, изменение системы управления.

– Стратегия как комплексный план, предназначенный для осуществления миссии системы образования, образовательного учреждения и достижения их целей.

Традиционные рыночные факторы стратегии развития образовательных учреждений: удовлетворенность потребителей (дети) и покупателей (родители); соответствие ожиданиям общественности; реальные конкурентные преимущества; идеальный образ будущего развития ОУ, то есть «мечта, дающая способность делать что-то более великое».

Несмотря на то, что стратегическое управление является важнейшим фактором успешного выживания в усложняющейся окружающей среде, можно постоянно наблюдать в действиях образовательных учреждений отсутствие стратегичности, что и приводит к снижению их конкурентоспособности. Отсутствие стратегического управления проявляется в следующих формах.

Во-первых, образовательные учреждения планируют свою деятельность исходя из того, что окружение либо не будет вообще меняться, либо в нем не будет происходить качественных изменений.

Во-вторых, выработка программы действий начинается с анализа внутренних возможностей и ресурсов образовательного учреждения. При таком подходе все, что образовательное учреждение может определить на основе анализа своих внутренних возможностей, – это то, какое количество образовательных услуг оно может произвести, а также характер этих услуг; при этом неизвестно, как эти услуги будут приняты потребителями.

Наряду с явными преимуществами стратегического управления имеет и ряд недостатков и ограничений по его использованию в системе образования [1].

Во-первых, стратегическое управление в силу своего содержания не может дать точной и детальной картины будущего. Формируемое в стратегическом управлении будущее желаемое состояние образовательного учреждения – это качественная характеристика того, в каком состоянии оно должно находиться. Руководитель любой организации задает себе вопросы, на которые стратегия как раз и отвечает. В отношении образовательного учреждения это могут быть вопросы: «Что именно хотят родители и дети от вашего образовательного учреждения?», «Какие именно преимущества имеет ваше учреждение перед другими?», «Как это донести до своих потребителей?», «Где найти именно своих потребителей (родителей и детей)?», «Какие преимущества образовательного учреждения развивать в первую очередь?». Если для руководителя это становится очевидным, то действовать в любой ситуации становится легко.

Во-вторых, стратегическое управление не может быть сведено к набору стандартных процедур и схем, поэтому каждым руководителем оно понимается и реализуется в значительной степени по-своему. Существует ряд рекомендаций, правил и логических схем анализа проблем и выбора стратегии, а также осуществления стратегического планирования и практической реализации стратегии, но в целом стратегическое управление – это совокупность интуиции и умения руководителя вести образовательное учреждение к стратегическим целям, высокий профессионализм сотрудников, обеспечивающих связь учреждения со средой и реализацию текущих планов [3].

В-третьих, требуются огромные усилия, затраты времени и ресурсов для того, чтобы в учреждении начал осуществляться процесс стратегического управления. Этапы стратегического управления: анализ среды, определение миссии и целей, анализ и выбор стратегии, выполнение стратегии, оценка и контроль выполнения стратегии. Необходимо создание и осуществление стратегического планирования, что кардинально отличается от разработки долгосрочных планов, обязательных к исполнению в любых условиях. Стратегический план должен быть гибким и реагировать на изменения внутри и вне организации.

Актуальность внедрения системы стратегического планирования обусловлена следующими причинами: стратегическое планирование – признанный в мировой практике элемент в системе управления и регулирования, оно позволяет создавать условия для перспективного развития, помогает принимать текущие решения с учетом стратегических целей; в условиях коренных социально-экономических преобразований, предполагающих реализацию модели **«Российское образование-2020»**, стратегическое планирование является наиболее адекватным инструментом, способным консолидировать усилия администрации и персонала системы образования, образовательного учреждения в решении проблем образования; процесс стратегического планирования способствует укреплению взаимоотношений администрации и персонала системы образования, образовательного учреждения с общественностью, улучшению имиджа, создает единый вектор усилий всех активных сил системы образования.

В процессе стратегического планирования развития системы образования, образовательного учреждения решаются следующие задачи: определение стратегических целей и приоритетов развития системы образования, образовательного учреждения; определение стратегии развития, включая анализ сильных и слабых сторон, выявление целевых секторов, формирование программы действий администрации и персонала по поддержке развития системы образования, образовательного учреждения; координация разработки стратегических программ по отдельным направлениям развития системы образования, образовательного учреждения; координация разработок, связанных с перспективным планированием.

Литература

1. Беляев, В. И. Практика менеджмента: учеб. пособие / В. И. Беляев. – М.: КНОРУС, 2006. – 256 с.
2. Виханский, О. С. Менеджмент / О. С. Виханский, А. И. Наумов. – 3-е изд. – М.: Гардарики, 2001. – 528 с.
3. Герчикова, И. Н. Менеджмент: учебник / И. Н. Герчикова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 501 с.
4. Котлер, Ф. Маркетинг менеджмент / Ф. Котлер, К. Л. Келлер. – 12-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 816 с.
5. Платонов, Д. И. Менеджмент (конспект лекций в схемах) / Д. И. Платонов. – М.: ПРИОР, 2000. – 192 с.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ САХАЛИНСКОЙ ОБЛАСТИ

*Лёвин А. Е.,
Сахалинский государственный
университет, г. Южно-Сахалинск*

В статье проведен анализ подготовки специалистов начального, среднего и высшего уровня профессионального образования, а также предложены пути улучшения профессионального образования.

Образование стало глобальной проблемой современности на всех составляющих его уровнях – от простой грамотности, обеспечиваемой системой учреждений средней общеобразовательной школы, получения профессиональной подготовки через учреждения начального, среднего и высшего профессионального образования до постоянной и все более значимой переподготовки специалистов, будь то «второе высшее» образование или многообразие форм повышения квалификации в рамках дополнительного профессионального образования. Образование напрямую затрагивает фундаментальные интересы 40 миллионов человек – более четвертой части населения нашей страны.

В условиях реформирования российского общества сокращаются функции прямого директивного администрирования со стороны органов управления, укрепляется автономия образовательных учреждений, которым предоставляется право самостоятельного формирования учебных программ, выбор методов обучения, финансовой и хозяйственной самостоятельности, создаются попечительские советы и другие общественные органы. Получить профессиональное образование в своем регионе становится более доступным и преимущественным.

Данная тенденция в управлении образованием в последние два десятилетия способствовала переоценке многих традиционных подходов и созданию специфически региональных образовательных концепций, обеспечивающих на региональном уровне комплексное решение целого ряда взаимосвязанных социально-экономических проблем.

Актуальность заявленной темы определяется необходимостью формирования новых подходов к управлению региональной системой профессионального образования, базирующихся на изучении и учете потребностей регионального рынка в квалифицированных специалистах с профессиональным образованием.

Особенностью Сахалинского региона является специфика географического положения островного края, которая характеризуется отдаленностью, труднодоступностью, необходимостью нести высокие затраты на перемещение людей и грузов из других регионов Российской Федерации, сложными природно-климатическими условиями, уникальной обеспеченностью его природными ресурсами – нефтью, газом, углем, рыбой, лесом, а также особенностями культурных, этнических и исторических связей с соседними регионами. Территориальная отдаленность Сахалина и Куриль-

ских островов от материка сужает возможность профессиональной подготовки специалистов и нередко лишает абитуриентов возможности выбора желаемой профессии. Особенности организации профессионального образования Сахалинской области коррелируются с особенностями региона. «Сеть образовательных учреждений Сахалинской области включает в себя федеральные, областные государственные, муниципальные и негосударственные образовательные учреждения, образовательные учреждения, учредителями которых выступают другие субъекты Российской Федерации, их филиалы, отделения, другие структурные подразделения, реализующие образовательные программы различных уровней и направленности и (или) обеспечивающие содержание и воспитание обучающихся, воспитанников» [1].

В Сахалинской области в 2009 году находилось 11 учреждений начального профессионального образования (НПО), в которых обучалось 4 652 учащихся. Численность учащихся по сравнению с 2008 годом сократилась на 8,9 %. В связи с демографической ситуацией наметилась тенденция снижения набора в учреждения начального профессионального образования. Из планируемых 2 тыс. человек в 2008 году прием составил 1,7 тыс. человек. На период до 2012 года в учреждениях начального профессионального образования будет незначительное уменьшение количества обучаемых с учетом снижения набора на базе среднего (полного) общего образования – на 12 % к уровню 2008 года.

В 2009 году в НПО профессии промышленного производства освоили 18,6 % выпускников, строительные, монтажные и ремонтно-строительные профессии – 14,4, для работы на транспорте подготовлены 12,9 % учащихся, профессии общественного питания получили 11,6 % выпускников.

Также в области функционируют 18 учреждений среднего профессионального образования (СПО). В 2008 году в них подготовлено 3648 специалистов, по сравнению с предыдущим годом выпуск увеличился на 48 человек (на 1,3 %). В период с 2009 по 2012 год число выпускников учреждений СПО останется на прежнем уровне. В дальнейшем численность выпускников будет иметь тенденцию к снижению в связи с демографической ситуацией.

В систему высшего образования входят два вуза и восемь филиалов других регионов страны, в которых обучается 18,2 тыс. студентов. Численность выпускников высших учебных заведений за последние два года остается стабильной, ежегодный выпуск составляет 4 800 человек. В 2012 году

предполагается уменьшение контингента обучающихся в вузах по сравнению с 2008 годом на тысячу человек в связи с демографической ситуацией.

Ведущее место занимает Сахалинский государственный университет, где получают образование более 5 тыс. студентов. Ежегодный конкурс поступления в вузы – 2,5 человека на одно место. Более 60 % студентов обучается по вечерней и заочной формам обучения. Ежегодно на 10–15 % увеличивается количество студентов, получающих второе высшее образование по сокращенным и усовершенствованным программам. Вузы области осуществляют обучение по 61 специальности (из них 12 – по направлениям бакалавриата) [2].

Расширен перечень услуг дополнительного профессионального образования. В профессиональных училищах и лицеях обеспечена подготовка по 30 программам дополнительного образования. В 2008 году прошли обучение 800 человек.

Подготовка специалистов в области ведется по 150 профессиям.

Расходы консолидированного бюджета области на образование в 2008 году составили 6,7 млрд. рублей, то есть увеличились по сравнению с 2000 годом в шесть раз [2].

Однако, несмотря на достаточно насыщенный рынок образовательных услуг в регионе, набор специальностей, предлагаемый учреждениями профессионального образования, весьма ограничен и имеет явный перекос в сторону финансово-экономического, юридического и управленческого направлений подготовки специалистов. С другой стороны, активно развивающаяся экономика Сахалина ввиду масштабного освоения нефтяных месторождений нуждается в большом количестве специалистов инженерно-технического профиля, которых в высших учебных заведениях области практически не готовят. Кроме того, в регионе на сегодняшний день наибольший спрос наметился на высококвалифицированных специалистов таких отраслей, как промышленность, строительство, ЖКХ, транспорт, связь, здравоохранение, образование [4].

Рассмотрим в качестве примера организацию подготовки профессиональных кадров в Сахалинском высшем морском училище имени Т. Б. Гуженко (филиале Морского государственного университета имени адмирала Г. И. Невельского), расположенном в г. Холмске, – старейшем учебном заведении Сахалинской области. За более чем 65-летнюю историю в училище подготовлено более 11 тысяч специалистов морских профессий. Курсанты и студенты получают профессии на отделениях высшего и среднего профессионального образования, а также на заочном отделении и отделении дополнительного профессионального образования, где на курсах переподготовки и повышения квалификации оказываются образовательные услуги по Типовым программам дополнительной подготовки судоводительского и судомеханического состава в соответствии с требованиями Правил 1/11 Международной конвенции о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты (ПДНВ-78): старший помощник капитана, капитан морского судна, второй механик морского судна и старший

механик морского судна; для судоводителей и судомехаников – восстановительная подготовка при длительном перерыве в работе по специальности, дополнительная подготовка специалиста рыболовного судна (переподготовка для работы на судах транспортного флота). Более 100 человек в 2010 году окончили училище по специальностям «судоводитель (штурман)», «эксплуатация транспортных энергетических установок (механик)», «организация перевозок и управление на транспорте (на морском транспорте)». В училище имеется мощная учебная материально-техническая база, солидный преподавательский состав для подготовки специалистов морских профессий. К сожалению, в администрации области руководство училища не нашло поддержки по вопросу открытия подготовки на уровне НПО высококвалифицированных молодых специалистов таких морских «плавательных» профессий, как матрос, моторист.

Очевидно, что реальные объективные сложности функционирования регионов накладывают отпечаток на развитие образования и отдельные регионы должны строить такую систему образования, которая смогла бы учесть особенности территории и подготовить необходимые кадры внутри нее [6, с. 79].

Особенность сахалинского рынка труда, отмеченная в последние годы, заключается в том, что, с одной стороны, охват молодежи программами начального, среднего и высшего образования растет, с другой – на рынке труда остро ощущается нехватка квалифицированных кадров, сохраняется дефицит рабочих кадров и специалистов среднего звена, отмечается низкий статус молодых специалистов и снижение спроса на эту категорию у работодателей.

В связи с этим в условиях формирования «экономики, основанной на знаниях» представителям профессиональных учебных заведений необходимо поддерживать прямые контакты с работодателями, уточнять потребность в кадрах и в обучении; организовывать производственную практику, а в дальнейшем и трудоустройство выпускников с учетом интересов конкретных компаний; формировать собственную маркетинговую стратегию [3].

Организация и управление системой профессионального образования в перспективе должны руководствоваться рассмотренным и одобренным 27 сентября 2010 года на заседании Правительства Сахалинской области проектом «Программы социально-экономического развития Сахалинской области на 2011–2015 годы и на период до 2018 года» и Стратегией социально-экономического развития Сахалинской области на период до 2020 года (утверждена Распоряжением администрации Сахалинской области от 23 сентября 2008 года № 695-ра).

В заключение хотелось бы предложить для улучшения организации профессионального образования в регионе создать при Правительстве или Министерстве образования Сахалинской области центр кадрового маркетинга и стратегического прогнозирования, который во взаимодействии с имеющимися мелкими частными кадро-

выми агентствами, Агентством государственной службы занятости, Территориальным органом Федеральной службы государственной статистики по Сахалинской области, Министерством образования Сахалинской области будет решать проблемы спроса и предложения на рынке труда островного края.

Литература

1. Живага, А. Ю. Особенности профессиональных ориентаций студенческой молодежи (на материалах Сахалинской области): автореф. дис. ... канд. соц. наук: 22.00.04 / А. Ю. Живага. – М., 2008. – 29 с.
2. Зеньковский, Ю. В. Управление развитием региональной системы профессионального образования: автореф. дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05 / Ю. В. Зеньковский. – М.: РГБ, 2010.
3. Ким, В. В. Особенности развития системы образования северных регионов России / В. В. Ким // Среднее профессиональное образование. – 2009. – № 3. – С. 77–79.
4. Концепция областной целевой программы

«Развитие образования в Сахалинской области на 2009–2012 годы». – Режим доступа: <http://www.garant.ru/hotlow/193684/>

5. Лазарева, И. И. Социальное управление процессами профессионального образования: региональный аспект: автореф. дис. ... канд. соц. наук: 22.00.08 / И. И. Лазарева. – М., 2006.

6. Мисиков, Б. Р. Проектирование программы профессиональной подготовки современных специалистов в региональном вузе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Б. Р. Мисиков. – М., 2006. – 37 с.

7. Образование как системный ресурс социально-экономического развития Сахалинской областной Закон «Об образовании в Сахалинской области» (принят Сахалинской областной Думой 10 июля 2008 г.) Глава 1, статья 5 «Система образования в Сахалинской области», пункт 2. Сахалинской области. – Режим доступа: <http://www.adm.sakhalin.ru/index.php?=7&...>

8. Терентьева, И. В. Государственно-общественное управление высшей школой в регионе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / И. В. Терентьева. – Казань, 2009. – 35 с.

КРОСС-ДИСКУРСНЫЙ ФРЕЙМ В ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Малиновский Е. Л.,
Барановичский государственный университет,
г. Барановичи, Республика Беларусь

*Отношение между моделью и реальностью опосредует фрейм («frame») – системное строение, отражающее образ мысли и духовное расположение субъекта, пользующегося мыслительным каркасом как осто-
вом жизнедеятельности. Кросс-дискурсная аргументация фрейма получает функциональное обеспечение с
помощью методики феноменологической апперцепционной нарративной трансдукции (ФАНТ). Такой тех-
нологический комплекс служит фиксированным инструментом сингулярности – исключительности каж-
дого человека.*

Психологическая реальность по мере аутен-
тичности своему нерукотворному образу стано-
вится все менее дискретной. Чтобы исследовать
такую симультанную реальность, как личность,
необходим метод, альтернативный номотети-
ческому. Проблема компетентности феномено-
логического измерения личности решается в
русле технологии психологической культуры.
Технологический формат дискурса («discursus» –
блуждание) обеспечивает такое переплетение
жизни и смерти, которое объективируется в ав-
торском тексте и артикулируется в обширней-
шем репертуаре интерпретаций. Раскрытие нар-
ративного модуса в дискурсе науки, искусства,
религии и права образует перекрест («cross»)
причины, формы, достоинства, свободы. Отсюда
целью исследования становится верификация
кросс-дискурсного метода феноменологиче-
ского измерения личности. Дискурс в процессе
преподавания «Методологии психологического
исследования», «Психологии религии», «Религи-
оведения», спецкурса «Теология личности» стал
одновременно объектом и способом исследова-
ния, в котором на протяжении последних 25 лет
приняло участие более пяти тысяч студентов и
преподавателей семи белорусских университе-
тов, духовной семинарии, катехизического кол-
леджа. Предметом исследования служили инно-
вационные характеристики профессиональной
педагогической деятельности, опосредованной
кросс-дискурсным фреймом. Выдвижение гипотезы
основывалось на предположении позитив-
ной связи между качеством усвоения фрейматической
структуры дискурса и уровнем психологической
культуры его носителя. Измерение
уникальных высказываний и рисунков – нар-
ративов («narratus») посредством феноменологической
апперцептивно-нарративной трансдукции (ФАНТ)
производилось в сопровождении
рандомизации как количественного критерия
математической статистики и экспертно оцени-
валось.

Анализ работ Б. П. Бархаева, А. В. Беляевой,
Б. С. Братуся, А. А. Бодалева, Е. А. Климова,
Я. Л. Коломинского, М. Коуэла, А. А. Леонтьева,
Л. Ф. Мирзаяновой, О. И. Моткова, В. Н. Мясище-
ва, В. В. Семикина, В. Н. Слободчикова, В. А. Ян-
чука и др. привел к умозаключению о психологи-
ческой культуре как интегральном психическом
образовании, способствующем концептуальной
самореализации человека в условиях социаль-

ного взаимодействия с теми, кто стремится к
ментальной организации ближайшего окруже-
ния. Часто профессионализм преподавателя
основывается на деловом принципе А. Дис-
тервега: «Кто хорошо дисциплинирует, тот хо-
рошо обучает». Лонгитюдное исследование
Л. Ф. Мирзаяновой показало, что дисциплинар-
ная парадигма образования часто сопровож-
дается резким снижением показателей адаптиро-
ванности студентов к учебно-познавательному
процессу, болезненным характером его про-
хождения. Нормирование этого процесса воз-
можно в условиях управления адаптационными
кризисами [2]. Таким психолого-педагогическим
сопровождением студентов на этапе перехода
в новую образовательную среду с целью пред-
упреждения деструктивных вариантов развития
личности служит дискурс, который предпола-
гает непосредственное, личное и интеракциональ-
ное поведение преподавателя, опосредующего
учебную дисциплину значимой артикуляцией с
паралингвистическим сопровождением и обла-
данием властью говорить.

Актуальное поле исследования требует от-
четливой научной квалификации альтернатив-
ных понятий и суждений в виде их критической
«деконструкции» (Ж. Деррида) через генеало-
гию события: «молчание, изгнание, мастерство»
(Дж. Джойс). Психологическое звучание термин
приобрел благодаря работам М. Фуко, который
наделил дискурс инструментарием познания,
исполнив тем самым синкретную рефлексию
сингулярной («single») авантюрой успеха. Выход
за пределы денотативных значений предмета
возможен при помощи «интерпретационного
фрейма повестки дня». По мнению В. А. Янчука,
психолог, вооруженный «фреймом» как остовом,
преследует устойчивую систему поиска и интер-
претации уникальных особенностей исследуе-
мого феномена, «верифицируемого типичными
объяснительными и каузальными схемами, об-
стоятельствами, событиями» [3, с. 347]. При этом
дискурсия текста как события предназначается
для понимающего расположения другого через
выстраивание фразеологии и образа по анало-
гии с усвоенной схемой («трансдукция») [1, с. 120].
Фрейматическая трансдукция может: выявлять
функциональную последовательность познава-
тельной причины и эстетической формы; демон-
стрировать ковариантность страдания и «само-
эффективности» (А. Бандура); элиминировать

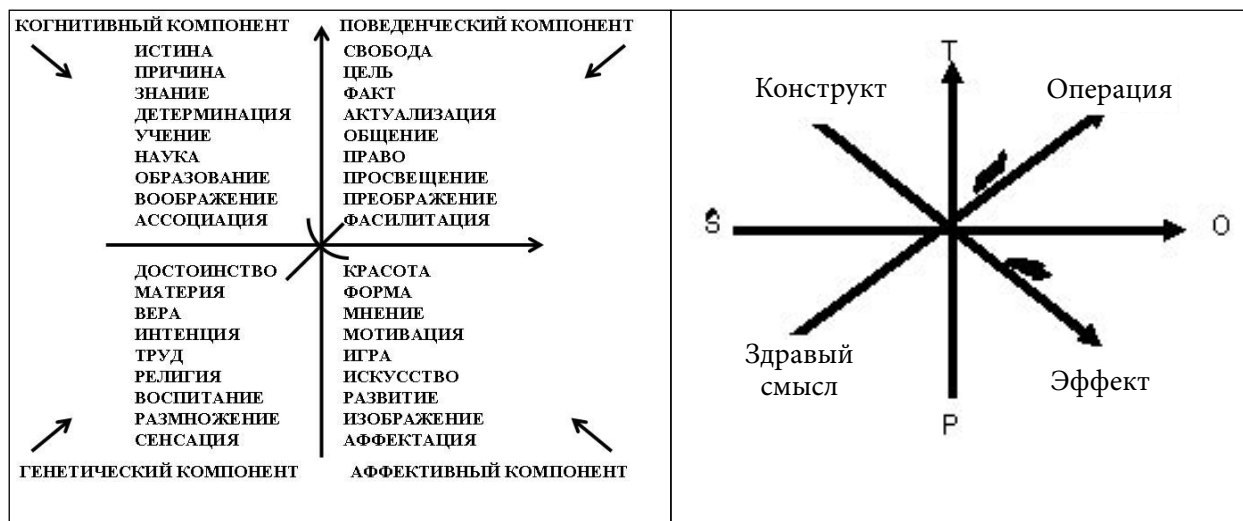


Рис. 1. Фрейм «Ψ-квинтэссенциал»

Рис. 2. Фрейм кросс-валидизация

побочные артефакты в попытке предвзятого объяснения эффекта измерения; допускать альтернативную риторику.

Так, сам термин «frame» в психолингвистической интерпретации будущих психологов и преподавателей английского языка получил психолингвистическую трансдукцию «фрама» – с белорусского «оконная рама», или «фрамуга». Окно «Windows» пропускает поток информации, метафорически защищая его, при наличии надежной двойной «рамы», от «вирусов» стереотипов и деструкций. Эта защита заключается в позитивном незамалчивании любой спорной информации. Такой изысканной схеме упорядочения синкретизма необходим код, которым обладает крест, или перекрест. Десакрализированный Р. Декартом, этот код координирует ризому Ψ в качестве аппликаты («*applicata*»), присоединяющей любое высказывание к диалогической цели дискурса. Так «квинтэссенциал» становится инструментальным фреймом «Я» из пунктуальной «самости» Ψ (рис. 1).

Икон Ψ («*eikon*») на рисунке 1 задает представление аналитических единиц фрейма в рандомизации выборки дискурсного пространства X, Y, Z. Рандомизация фиксирует действие ассоциации через эстетическую аффектацию, ориентируя достоинство человека в достижении квинтэссенции «Я» как аргументации пятой сущности («*quinessentia*»). Качественная интерпретация дискурсного повествования задана описанием, оценкой и диалогом через использование колажа эстетики фрейма в контексте предметной аргументации. Пространство пробела между сенсацией здравого смысла и теоретическим конструктом, аффектацией напряжения и фасилитацией счастья кумулируется функциями, конфигурация которых в системе координат также составляет перекрест. Построение данной конфигурации зависит от инцидентности («*incidens*») 37 точек в матрице фрейма по числу «36» (9×4) аналитических кросс-дискурсных единиц плюс «1» при обозначении Ψ в качестве аппликаты. Присоединение («*applicata*») вербальных проектов к пиктографическому эквива-

ленту фрейма осуществляется по трехбалльной сертификации, отражающей направленность, динамику и сингулярность рисунка. В вероятностном ключе испытуемый может набрать до 40 баллов по методике ФАНТ. Инцидентное попадание Ψ-манентной точки «фрейма» в сферу «воображения» личности способствует квантификации ее познавательной причины: «знаю, интересуюсь». Воображение фрейма вызывает аффект формы в произвольном изображении («приятно, могу»). Дискурсное «зарождение» интенции «хочу, люблю» «преображает» факт выбора – «верю, иду».

Технологическая мера фиксирования дискурсной пунктуации создает инцидент ее вероятностной оценки, которая, естественно, сочетается с качественной интерпретацией личностной структуры, имеющей тенденцию «вправо – в верх»: от потребности к убеждениям и от познания себя к возможности говорить (вправо – вниз). На рисунке 2 дана схема дискурсии предмета внутренней валидности на семинарском занятии по методологии исследования по положениям книги В. Н. Дружинина «Экспериментальная психология». Вероятностная ковариантность дискурсного позиционирования с фреймом кросс-валидизация отображает экстралингвистическую динамику («*din*») высказывания и его актуальность («*act*») для нарратора. При этом теория (Т) и практика (Р) в субъектных интерпретациях (S) и объективных данных измерения (O) манифестируются конструктивной, эффективной и операциональной валидностью в контрапункте здравого смысла. Осуществляется мера соотношения научных операций и языковой практики в их ковариантности с «первообразом». Здесь кросс-дискурсный фрейм представляет технологическую модель функционального анализа в изучении глубины и бесконечности сингулярных диспозиций личности. Для метода функционального анализа может стать характерным объединение дискурсного подхода и алгебры элементарных функций в определении нормативных, в том числе топологических, связей между отдаленными на первый взгляд областями психологии и математики.

Данные измерения по методике ФАНТ показывают, что перенос психологической актуальности на источник Ψ значимого иного в диалоге обеспечивается профессиональным упорядочением фрейма: моя интерпретация «Я» трансдуктивна для Ψ -квинтэссенции иного. В силу чего подтверждается гипотеза ковариантности кросс-культурного фрейма и уровня психологической культуры в условиях дискурса. Верифицируемый нами метод может стать инструментом обладания образовательным пространством для различных контингентов студентов в рамках социальных и гуманитарных дисциплин.

Литература

1. Библер, В. С. От наукоучения к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М.: Политическая литература, 1991. – 271 с.
2. Мирзаянова, Л. Ф. Упреждающая адаптация студентов к педагогической деятельности (кризисы, способы упреждения и смягчения) / Л. Ф. Мирзаянова. – Минск: «Беларуская навука», 2003. – 271 с.
3. Янчук, В. А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и психологии: интегративно-эклетический подход / В. А. Янчук. – Минск: БЕСТПРИНТ, 2000. – 410 с.

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА ДВУХУРОВНЕВУЮ СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ

*Минервин И. Г.,
Сахалинский государственный
университет, г. Южно-Сахалинск*

Реформа высшего образования – одна из последних, за которую взялись российские власти после отнюдь не блестящих по своим результатам экономической, финансовой, страховой, медицинской, военной, коммунальной реформ.

К этой реформе подступались давно, но расторопности не проявляли. И это понятно, ведь нынешняя «модернизация высшей школы» (как любят говорить в верхах) – это уже реформа идеологическая, мировоззренческая. Реформа, которую мы называем корневой, ибо она затрагивает всю основу нашего перспективного интеллектуального развития, мировоззренческого базиса и качества подготовки специалистов на определяющем уровне – уровне высшей школы, то есть непосредственно будущего социально-экономического развития нашей страны. Реформа – не снизу, а, как и все предыдущие, это «реформа сверху», и поэтому порождающая много дискуссий, критики, наполненная социальными и организационными противоречиями, решение которых не предлагается организаторами реформы.

Какие проблемы встают перед учителями в связи с переходом российской высшей школы на двухуровневое образование?

- Информированность и компетентность учителей и преподавателей.
- Интеграция бакалавра в образовательный рынок и востребованность его на рынке труда.
- Содержание образования в средней (особенно в сельской) школе.
- Мобильность юного бакалавра.

Одной из центральных в спектре дискуссионных проблем реформирования высшей педагогической школы является, на наш взгляд, массовый переход вузов, начиная с 2011 года, от подготовки учителей-специалистов к выпуску педагогов-бакалавров. Ее значимость несомненна как в плане определения методологических оснований формирования университетских профессиональных образовательных программ, так и с точки зрения практических последствий данного шага для общеобразовательной школы.

Говоря о педагогах-бакалаврах, необходимо отметить, что, несмотря на наличие некоторого практического опыта их подготовки в ряде крупных университетов России, да и у нас в университете, начиная с 1999-го (востоковедение), 2000-го (педагогика), сегодня в отечественной системе образования отсутствует ясность в определении статуса бакалавра. Вообще говоря, полного единства в данном вопросе нет и в европейских странах, поэтому уточним, что в отечественной практике понятие «бакалавр» используется в понимании, наиболее близком к его аналогам в англоязычных странах.

Одной из причин отмеченной неопределенности является отсутствие в действующих нормативных документах, регламентирующих подготовку педагогов-бакалавров, четкого разграничения между присваиваемой по итогам обучения в университете академической степенью и соответствующей квалификацией. Рассмотрим этот вопрос несколько подробнее.

Обычно присвоение степени «бакалавр» выпускнику так называемого бакалавриата свидетельствует о завершении им образовательных программ некоего уровня университетского образования, обеспечивающего возможность самостоятельного выбора характера дальнейшей деятельности. Это может быть практическая работа, получение профессиональной квалификации, продолжение обучения в магистратуре и т. п. Следует подчеркнуть, что в этом случае степень бакалавра рассматривается в сугубо академическом смысле. Вопрос же о его профессиональной сертификации решается в зависимости от реализуемого варианта образовательной траектории.

Если выпускнику присваивается квалификация бакалавра, его диплом превращается в сертификат, предоставляющий право осуществления профессиональной деятельности. При этом выпускник-бакалавр неизбежно вступает в прямую конкуренцию с выпускником-специалистом, сроки подготовки которого являются более продолжительными, а следовательно, и соответствующие затраты – более высокими. С учетом современных экономических реалий ясно, что присвоение выпускнику-бакалавру педагогической квалификации создает основу для тривиального сокращения времени подготовки учителя-практика и, по сути, может отбросить отечественное образование к известной системе учительских институтов.

Следует также помнить о наличии существенного обстоятельства, важность которого не всегда учитывается. Привлекательная и продуктивная система профессиональной «доводки» бакалавра до уровня специалиста в процессе практической деятельности вряд ли реализуема в чистом виде, по крайней мере в обозримые сроки, в отечественном образовании. Дело в том, что в противоположность западным аналогам в российской школе нет вспомогательных должностей педагогического персонала (тьюторы, помощники учителя и т. п.), статус которых при выполнении определенных условий повышается до уровня учителя-специалиста. Кроме того, отсутствуют и независимые службы сертификации специалистов, создание

и апробация которых в ближайшей перспективе маловероятны.

Приведенные соображения свидетельствуют о том, что переход к массовой университетской подготовке педагогов-бакалавров потребует кардинальной модернизации системы отечественного образования и переосмысления роли и функций школьного учителя. Хочется надеяться, что обоснованность подобных мероприятий будет подтверждена серьезными теоретическими и экспериментальными исследованиями.

В отношении бакалавриата как такового достаточно сказать, что ни один серьезный исследователь не вправе отвергать принципиальную возможность использования данного института в целях реформирования отечественной высшей школы. Важно при этом сознавать присущие ему системные ограничения и минимизировать возможные отрицательные последствия.

Подготовка «бакалавра-специалиста». Этот вариант опробован в системе высшего профессионального инженерного образования. Такая подготовка обеспечивает стремление очень быстро подготовить практически направленного специалиста, как когда-то делалось в педагогическом училище. На наш взгляд, этот вариант является самым неподходящим для системы педагогического образования. Он, возможно, пригоден для инженерного образования, но недопустим для подготовки учителей. В целом сокращение сроков подготовки учителя в нашей стране – тенденция очень опасная. В любой стране мира проблемы воспитания детей не являются только монополией школы. В системе воспитания личности существуют вековые традиции – семейные, религиозные, общественные. Школа не является главным институтом, который отвечает за процесс воспитания. В России же, по статистике, в основном семьи неполные, часто неблагополучные, влияние церкви минимально, перестали выполнять свои воспитательные функции детские и молодежные общественные организации. Попытка ликвидировать институт классного руководства в недавнем прошлом обернулась для страны бедой, известной не только в среде профессиональных педагогов. Поэтому на нашего учителя ложится основная ответственность за воспитание подрастающего поколения. А воспитательные функции, как известно, может выполнять только сложившаяся личность, богатая в духовном отношении. Чрезвычайно опасно доверять воспитательные функции бакалавру-специалисту, подготовленному за короткие сроки, в ускоренном темпе.

Можно представить ситуацию, что человек поступает в университет в 17 лет, завершает обучение в 20 лет, и его назначают классным руководителем в 11–12-м классе, то есть практически к своим сверстникам. Формирование педагога не может состояться в спешке, суете, нужно время для духовного обогащения и развития, иначе о воспитании как о процессе передачи социального опыта подрастающему поколению можно забыть.

В этих целях, по-видимому, следует рассмотреть вопрос о взвешенной коррекции предлагаемых новаций с учетом традиций и реалий отечественного образования. В частности, вполне

обоснованным представляется изменение нормативных параметров действующих государственных стандартов в сторону увеличения интенсивности образовательного процесса высшей педагогической школы. Следовало бы также ввести в стандарты следующего поколения обязательное нормирование руководства преподавателем самостоятельной работой студентов как одного из важнейших направлений формирования современного профессионала с университетским образованием. Одним из решений проблемы незначительной практической подготовки педагога-бакалавра могло бы послужить введение института «педагогической интернатуры», по аналогии с практикой медицинских вузов. Несомненно, могут быть предложены и другие способы компенсации недостаточной профессиональной подготовленности выпускника-бакалавра к практической педагогической деятельности.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что наиболее продуктивным направлением реализации предстоящих реформ высшей педагогической школы является разработка конвергентных схем организации университетского образовательного процесса, сочетающих преимущества квалификационной направленности и академической профессиональной вариативности.

К 2015 году завершится переход к двухуровневому высшему образованию, который, с одной стороны, существенно повысит гибкость системы профессионального образования, а с другой – создаст основу для переобучения в течение жизни.

Одно из условий этого является, в первую очередь, переподготовка учителей и наличие стимулирующих факторов, к которым относят, прежде всего, изменения в оценке достижений учащихся, работы учителей и расширение участия общества в работе образовательных учреждений. Необходимо создание новых программ и внесение изменений в подготовку, пересмотр функций и задач администраторов и учителей школ, самостоятельно способных приобретать компетенции и транслировать эти способности в школьную практику.

Подведем итоги.

1. Мы резко с 2011 года начинаем *«реструктуризацию»* (проще – ломку) классической высшей школы советского образца, отказываясь от наших основополагающих принципов фундаментальности образования и его бесплатности.

2. Болонский процесс отражает лишь общие задачи интеграции образования, создания *единого европейского образовательного пространства*. Но он не должен нивелировать отечественные национальные ценности и критерии образования.

3. Путь в высшую школу – в бакалавриат и в магистратуру – для сельских школьников станет сложнее. Сельским школьникам, их родителям морально надо быть готовым к возрастающим трудностям получения полноценного высшего образования (тем более через магистратуру).

4. Переход на двухуровневую систему приведет к постепенному *сокращению слоя российской интеллигенции*, но увеличит прослойку мелких служащих, класс квалифицированных рабочих, в целом – обслуживающего персонала на производстве и в других секторах экономики. По существу,

мы вступаем в стадию *форсированной подготовки вспомогательного слоя работников среднего уровня квалификации* и постепенного сокращения слоя национальной интеллектуальной и технической элиты.

5. Переход на двухуровневую систему высшего образования вызовет новую волну *стратификации* (расслоения), особенно молодежи, *по уровню образования*, так как «образовательная стратификация», связана со стратификацией по уровню жизни и доходов.

6. Процесс всеобщей *глобализации* предполагает сохранение национальных традиций в системе образования, тем более высшего, так как именно образование, больше чем любой другой социальный институт, сохраняет исторические ценности, традиции, национальную культуру и духовные принципы в обществе.

7. При теоретически возможном расширении социально-профессиональной мобильности российских бакалавров, специалистов и магистрантов на европейском и мировом рынках труда и профессий не следует абсолютизировать позитивный характер этого критерия, так как за ним кроется прямая угроза подготовки молодых кадров на российские деньги, но для иностранных работодателей, потребителей рабочей силы на рынках труда, и как результат – дополнительная «утечка мозгов».

8. Унификация высшего образования по Болонской декларации изменяет критерии качества и школьного, и вузовского образования.

9. Изменение критериев качества образования предполагает введение единой оценки знаний, системы образовательных кредитов в соответствии с требованиями Болонской конвенции. Будет проводиться перестройка учебных планов, меняться соотношение лекций и практических занятий. Упор должен делаться на самостоятельную работу студентов, а значит, и более активное обучение этим методам школьников; развитие аналитического мышления и форм аналитических заданий, привитие аналитических навыков; развитие устной речи и коммуникативных способностей старшеклассника; умение выступать, отстаивая свои позиции; овладение основами корпоративной культуры

уже в вузах и школах; применение мониторинговых принципов оценки качества образования и учебного процесса; развитие социологических методов диагностики образовательной деятельности и тестирование уровня знаний... И это еще далеко не полный перечень, содержание которого относится к новым критериям оценки качества преподавания и оценки знаний учащихся.

10. Еще один важный критерий: *расширение билингвизма молодежи, овладение иностранным языком (и даже – языками)*. Согласно перестройке учебного процесса в духе Болонской конвенции, каждый студент сможет в течение четырех- или шестилетнего обучения на один семестр уехать в любой западный университет и включиться там в учебный процесс. Это в теории. На практике это означает *повышение требований к методикам и качеству преподавания иностранных языков и темпам овладения ими в российских школах*. Для малых городов и сельских школ это немалая трудность.

11. Вместе с переходом на критерии Болонской декларации, на двухуровневую систему высшего образования можно предположить не повышение, а снижение качества высшего образования. Компенсировать его работодатели на российском рынке труда будут, скорее всего, за счет расширения форм *корпоративного обучения* (которое все чаще выступает в качестве альтернативного высшей школе). Объективно корпоративный путь подготовки кадров обусловлен необходимостью работодателей «доделать» в усеченной бакалавриатской подготовке то, что не успевает дать четырех, а тем более трехгодичный бакалавриат. Поэтому, скорее всего, будут шире использоваться корпоративные системы дообучения и подготовки кадров в корпорациях, компаниях, крупных фирмах в качестве определенной альтернативы бакалавру как «недоученному» специалисту.

12. И, наконец, *не следует идеализировать образование, да и студенчество западных вузов*. Очень большую часть европейских студентов (если не преобладающую), в отличие от российских вузов, составляют эмигранты. Единого стандарта, который осваивали бы за рубежом все студенты, нет как в отдельно взятой стране, так и в целом в объединенной Европе.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Ожиганова А. В.,
Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск

В современных условиях реорганизации всей воспитательной работы в школе требуется качественно новая система подготовки компетентного будущего специалиста. Общество нуждается в учителе – активном, ищущем, творческом, желающем работать в современных условиях. В статье представлены основные педагогические условия формирования практической готовности будущего учителя как субъекта воспитательной деятельности.

Реформы, происходящие в современном российском обществе, касаются сферы образования и ставят перед ней целый ряд новых задач, выполнение которых целиком и полностью зависит от личности и профессионализма учителя. Одной из этих задач является обеспечение эффективного кадрового сопровождения образовательного процесса. Сегодня на рынке образовательных услуг все более востребованным становится компетентный педагог: эмоционально устойчивый, высококвалифицированный, обладающий способностью к творчеству и рефлексией своей деятельности, для которого характерна готовность к непрерывному самосовершенствованию. Именно такой педагог сможет обеспечить оптимальное развитие и воспитание ребенка в школе и, соответственно, будет иметь больше возможностей и перспектив на рынке труда.

Поэтому перед вузом стоит задача определения теоретико-педагогических подходов к формированию компетенций будущего педагога, осознания имеющегося в историческом аспекте социального и педагогического опыта, раскрытия перспектив и поиска необходимых форм работы по воспитанию студенчества, так как студенческий возраст – период активного формирования личности.

Особую роль приобретает организация воспитательной работы со студентами педагогического вуза, так как она не только создает условия для саморазвития студента, но и ориентирует его на будущую профессиональную деятельность, то есть у студента педагогического вуза в процессе воспитания формируются не только личностные, но и профессионально значимые качества, а воспитательная система, в свою очередь, должна носить профессионально направленный характер.

Как показали результаты анкетирования студентов выпускного и предвыпускного курсов, будущие учителя достаточно информированы в области педагогической и психологической диагностики, знают потенциальные возможности различных методов, условия их эффективного применения, но не всегда грамотно и корректно осуществляют выбор диагностического инструментария для конкретной ситуации, не могут убедительно аргументировать свой выбор. Студенты верно характеризуют формы работы классного руководителя с родителями, педагогические факторы, определяющие успешность взаимодействия воспитателя с семьей школьника, однако испытывают некоторые сложности при проекти-

ровании конкретных форм работы с родителями. Абсолютное большинство респондентов отметили, что среди значимых личностных характеристик, влияющих на эффективность деятельности воспитателя, классного руководителя, особую роль играют такие его качества, как гуманистическая направленность личности, толерантность, коммуникативность и личностные способности студента.

Студенты корректно формулируют цели воспитательных мероприятий, определяют их конкретные задачи, планируют различную внешкольную деятельность с широким использованием групповых, массовых, индивидуальных форм, различных методов и средств воспитания. Часть студентов испытывает трудности в применении на практике игровых, диалоговых, проблемных технологий. Личностные характеристики студентов, такие, как эмоциональная стабильность, готовность к саморегуляции, умение управлять своей эмоционально-волевой сферой, умение применять различные формы и методы в воспитательной работе, развиты недостаточно [3, с. 214].

Для преодоления этих недостатков необходимо, на наш взгляд, создание системы специальной дополнительной подготовки студентов педагогических вузов к воспитательной работе в современной школе. Это новые дисциплины, спецкурсы и факультативы, программы дополнительного образования с использованием новых методов и форм воспитательной работы, где велика значимость личностных качеств студента, что позволило бы сформировать «воспитательный потенциал» будущего педагога, то есть готовность квалифицированно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность в общеобразовательных учебных заведениях.

Важнейшим условием, создающим основу для формирования воспитательного потенциала, может стать разработка системы мероприятий, взаимосвязанных между собой целостной идеей, отражающей различные аспекты воспитания. Эти формы внеучебной воспитательной деятельности могут быть реализованы через создание в вузах различных центров – научной деятельности студентов, художественного творчества, психологического развития личности, а также такие направления воспитания, как нравственно-эстетическое, правовое, трудовое, гражданско-патриотическое, экологическое, семейно-бытовое [2, с. 38].

Как утверждает В. А. Кан-Калик, основными принципами функционирования подобной системы должны быть:

- целенаправленность, согласованность и последовательность воспитательного процесса, ориентированного не столько на разовые акции (которые в определенных условиях не могут утратить своего значения), сколько на циклические и долгосрочные программы;

- опора на положительные модели поведения студентов и их формирование непосредственно в студенческой среде;

- установка на прямой личностный контакт студентов с преподавателями, руководителями творческих коллективов, специально приглашенными деятелями культуры, науки, производства и т. д.;

- тесная связь внеаудиторной работы с учебным процессом.

Важным фактором целенаправленного развития и повышения качества воспитательной деятельности в высших учебных заведениях является

комплексный характер организационно-воспитательной деятельности как в учебной, так и во вне-учебной сферах [1, с. 62].

Таким образом, формирование воспитательного потенциала будет способствовать становлению профессиональных компетенций выпускника.

Литература

1. Кан-Калик, В. А. К разработке теории общего и профессионального развития личности специалиста в вузе: сб. науч. тр. / В. А. Кан-Калик // Формирование личности специалиста в вузе. – М., 1990. – С. 5–13.

2. Педагогика: учебное пособие / Под ред.: В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева, А. И. Мищенко. – М.: Школа-пресс, 2000. – 512 с.

3. Савенков, А. И. Педагогическая психология: учебник для студентов высших учебных заведений: в 2-х т. / А. И. Савенков. – Т. 2. – М.: изд. центр «Академия», 2009. – 240 с.

СОВРЕМЕННАЯ РЕФОРМА ОБРАЗОВАНИЯ: ТУПИК ИЛИ ВЫХОД? (О НЕСООТВЕТСТВИИ РЕАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ВЫПУСКНИКОВ И ОБЯЗАТЕЛЬНЫХ ТРЕБОВАНИЙ ПЕДАГОГОВ)

Положеева С. С.,

Институт развития образования Сахалинской области,
г. Южно-Сахалинск

В статье говорится о проблемах школы, о трудностях выполнения государственного стандарта, обозначены причины несоответствия реальных возможностей выпускников и обязательных требований педагогов. Автор убежден, что сгладить ситуацию могут учителя-логопеды.

В наш язык давно вошли сочетания слов «глобальная экономика», «глобальная экология». Сегодня, в конце первого десятилетия XXI века, появилось еще одно – «глобальное образование».

На глобальное образование во многих передовых странах возлагаются большие надежды: оно поможет обеспечить активное участие мировой науки и общественности в управлении миром; оно определяет будущее каждой страны в отдельности и планеты в целом.

Большинство ученых согласны, что глобальное образование – это особая «мегасистема», в которой задаются и реализуются цели национальной и мировой образовательной политики, функционируют специфические связи и отношения между государствами и их образовательными системами, направленные на всемерное расширение возможностей развития личности.

Сможет ли Россия достаточно быстро перестроить систему образования, заняв достойное место в мировом сообществе?

Воспитание личности образованной, ответственной, способной организовывать деятельность свою и окружающих людей является достаточно сложной задачей. В Российской Федерации с каждым годом все больше ощущается нехватка квалифицированных, надежных, достойных, молодых кадров во всех областях [6]. Отсутствие преемственности, связи поколений привело к тому, что 80 % чрезвычайных ситуаций в воздухе и 70 % на воде происходят из-за человеческого фактора. К тому же на территории России находятся около 50 тысяч опасных и около 5 тысяч особо опасных объектов, которые обслуживаются по большей части специалистами старшего поколения и находятся в состоянии, близком к аварийному.

Многие работодатели недовольны выпускниками вузов, многие преподаватели вузов недовольны выпускниками школ.

Отчасти это происходит оттого, что ошибочно выбрана будущая профессия, но главная причина все же в другом.

23 сентября 2009 г. в Комитете по образованию Государственной Думы РФ выступал Г. Г. Малинецкий (заместитель директора Института прикладной математики им. М. В. Келдыша РАН), он доказал неприемлемость единого государственного экзамена для отечественной системы образования. Было показано, что ЕГЭ не только не решил ни одной из ставившихся перед ним задач, но и нанес огромный вред средней и высшей школе России [6] (тем не менее эта форма итогового контроля остается).

Выпускники школ испытывают трудности:

– при аргументировании своей позиции, работе со справочным материалом, постановке вопросов;

– при выполнении лабораторных работ, работе и отстаивании своего мнения на жизненные проблемы и художественные произведения, что неразрывно связано с творчеством, рефлексией, умением самостоятельно осмысливать ситуацию;

– при применении практических общеучебных умений (включая письмо и чтение) и коммуникативных навыков.

Таким образом, многие базовые для дальнейшего обучения умения и навыки не сформированы. Более устойчивые знания, умения и навыки формирует речемыслительная деятельность, которая тесно связана со многими психическими процессами, способствует лучшему запоминанию, усвоению материала. В старшей школе (8–11-е классы) и вузе необходима активизация речемыслительной деятельности; ее развитие происходит в начальной и средней школе (как на родном языке, так и на иностранном), а формирование начинается в дошкольном возрасте.

Известно, что в единстве с речью возникает мышление, отражающее действительность в понятиях, которые оформляются и закрепляются в слове. Все возникающие трудности при выражении мысли во внешней речи являются трудностями оформления данной мысли вербально, словами. Оформить мысль так, чтобы ее понял другой, важно, так как мысль станет яснее для самого себя.

Мышление и речь – процессы взаимосвязанные, без развития грамотной, логичной речи (устной и письменной) мышление развивается несколько по-другому.

Логопеды и психологи, работающие в школах и проводящие обследование всех первоклассников, констатируют, что около 80 % детей (иногда по отдельным школам цифра выше) не готовы к обучению в школе и/или имеют различные по этиологии и степени тяжести речевые нарушения.

Один из ведущих специалистов в области школьной логопедии А. В. Ястребова в 1978 г. указывала, что «около трети учащихся общеобразовательных школ, имеющих отклонения в развитии речи, оказываются неуспевающими по одному-двум предметам» [11, с. 4]. В 2000 г. она же подчеркивает: «Резко изменился контингент общеобразовательной школы». В. С. Кукушин подтверждает: «В стране создалась совершенно новая

педагогическая ситуация, связанная с качественным изменением контингента детей, поступающих в школу». Ученый связывает это с «нездоровой тенденцией децелерации, появившейся в нашем обществе на грани XX–XXI вв. (замедленный темп физического и интеллектуального развития детей)» [5, с. 10–15].

Выпускник дошкольного учреждения с самого начала не соответствует обязательным требованиям педагогов, которые предъявляются исходя из стандартов. Возможности учащихся и учителей в силу различных субъективных и объективных факторов ограничены, но на это никто не обращает должного внимания.

Современная реформа образования вновь рассчитана на идеального выпускника дошкольного учреждения, поэтому во главу угла ставится усложнение программного материала (за счет введения новых предметных областей), уменьшение сроков на формирование определенных умений и навыков (сокращение часов по тому или иному предмету и др.) и т. п.

Нельзя забывать, что одной из главнейших задач начальной школы является научить младших школьников писать и читать на достаточно высоком уровне, чтобы в дальнейшем учащиеся овладевали новыми знаниями под руководством педагога и самостоятельно.

Для овладения письменной речью существенное значение имеет степень сформированности всех сторон устной речи. В процесс письма активно включаются еще глаз и рука, то есть необходимо говорить о взаимодействии слухового, зрительного, речедвигательного и двигательного компонентов письма. Письмо – способ перекодирования (переход от звукового языка к письменному), включающий операции символизации (обозначение звуков буквами) и процедуру моделирования фонематической структуры слова с помощью графических знаков.

По мнению А. А. Леонтьева, в мозгу грамотного человека существует две языковые системы, два стандарта: устная языковая и письменная языковая. Письменный язык представлен тремя системами знаков, являющимися аллографами (прописные, строчные и печатные), которые во многих случаях графически существенно отличаются друг от друга. Точнее, этих систем четыре: рукописные прописные, рукописные строчные, печатные прописные и печатные строчные. В отличие от устного языка письмо имеет набор правил. В основе русского правописания лежат принципы: фонетический, морфологический и традиционный.

Первокласснику, не готовому к обучению в школе, имеющему нарушения звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического развития, очень сложно овладеть новым для него видом деятельности. Как следствие, появляются ошибки на письме, их называют дисграфическими. Такие ошибки характеризуют многочисленность, стойкость, повторяемость, обусловленность несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма (дисграфия).

Часто нарушение письма сочетается с нарушением чтения. Дислексия проявляется в замедле-

нии процесса овладения чтением, в замедленном темпе чтения (брадилексии), в нарушении движения глаз по строке в процессе чтения, в стойких и повторяющихся ошибках при чтении.

Количество и характер ошибок зависят от тяжести дислексии у ребенка, этапа овладения навыком чтения, сложности читаемого речевого материала (слогов, слов, предложений, текста). Чем тяжелее дислексия, чем сложнее читаемый материал, тем многочисленнее и разнообразнее ошибки чтения. На начальных этапах овладения чтением ошибки чтения являются более разнообразными, преобладают ошибки технической стороны процесса чтения, понимание прочитанного нарушается вторично. На последующих этапах формирования навыка чтения ошибки становятся менее разнообразными и более специфическими.

Таким младшим школьникам в обязательном порядке необходимо оказывать специально организованную логопедическую помощь.

Обучение в школе является длительным процессом (по сравнению с пребыванием в дошкольном учреждении или вузе), поэтому необходимо закладывать, формировать, развивать, корректировать, активизировать все что можно и нужно, чтобы выпускник был самодостаточен, вынослив, высоко обучен и развит, готов к осознанному выбору профессии и самостоятельной жизни.

Реформа в образовании нужна, только проводить ее надо с высокой долей ответственности за страну, ожидаемые изменения должны быть качественными и положительными на всех уровнях и для всех участников.

Литература

1. Данильченко, В. М. Проблема развития образования в России в контексте глобального образования. Доклад / В. М. Данильченко. – Режим доступа: <http://www.webgazet.ru/2008-07-10-11-07-43/1-2008-07-10-11-10-28/74-2008-07-10-11-09-08...> – Хабаровск, 2008.
2. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: учеб. пособие / Р. И. Лалаева. – СПб.: Лениздат; изд-во «Союз», 2002. – 224 с.
3. Лалаева, Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: учеб.-мет. пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – СПб.: изд-во «Союз», 2003. – 224 с.; ил.
4. Логопедия: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / Под ред.: Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 680 с.
5. Логопедия в школе: практический опыт / Под ред. В. С. Кукушина. – М.: Ростов н/Д., 2004. – 368 с.
6. Лурия, А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / А. Р. Лурия. – М.: изд. центр «Академия», 2002. – 352 с.
7. Малинецкий, Г. Г. ЕГЭ – угроза личности, обществу, государству. Доклад. (Выступление в Государственной Думе РФ 23.09.09 на слушаниях комитета по образованию) / Г. Г. Малинецкий, А. В. Подлазов. – Режим доступа: http://www.keldysh.ru/departments/dpt_17/eul.html. – М., 2009.

8. Парамонова, Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л. Г. Парамонова. – СПб.: Лениздат; изд-во «Союз», 2001. – 240 с.

9. Планируемые результаты начального общего образования / Под ред.: Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – Режим доступа: <http://www.yar-edu.ru/fgos> – М., 2009.

10. Филичева, Т. Б. Основы логопедии: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. «Педагогика и

психология (дош.)» / Т. Б. Филичева. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

11. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А. В. Ястребова. – М.: Просвещение, 1978. – 103 с.

12. Ястребова, А. В. Преодоление общего недоразвития у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений / А. В. Ястребова. – М.: АРКТИ, 2000. – 138 с.

ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННАЯ СРЕДА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Савенков А. И.,

Московский городской педагогический университет,
г. Москва

В статье анализируются возможности предметно-пространственной среды образовательного учреждения в совершенствовании учебно-воспитательной работы. Подробно дан генезис данного понятия.

Предметно-пространственная среда образовательного учреждения является неотъемлемой частью образовательной среды. Термин «образовательная среда» прочно вошел в обиход российских психологов в конце XX века под влиянием идей экологической психологии. В современном мире все яснее осознается, что образование личности не следует отождествлять с освоением специальных учебных программ под руководством педагогов, образование – это итог действия широкого спектра разнородных факторов. В наше время образование уже не связывается только с деятельностью специальных социальных институтов, детских садов, школ, колледжей или университетов. Уже само понятие «образовательная среда» подчеркивает факт множественности воздействий на личность и охватывает широкий спектр факторов, определяющих воспитание, обучение и развитие личности.

Образовательная среда не является элементом психики, но развитие психики человека нельзя рассматривать вне связи с окружающей средой. Это положение отстаивал еще Л. С. Выготский, отмечавший важную роль окружающей ребенка социальной среды (термина «образовательная среда» тогда еще не использовали). По его утверждению, «социальная среда является источником возникновения всех специфических человеческих свойств личности, постепенно приобретаемых ребенком, или источником социального развития ребенка, которое совершается в процессе реального взаимодействия идеальных и наличных форм» [1, с. 37]. С точки зрения педагогики и педагогической психологии изучать образовательную среду чрезвычайно важно, без этого не могут быть адекватно поняты многие принципиальные проблемы развития психики, связанные с приобретением нового опыта.

Наблюдавшийся в начале 90-х годов XX века всплеск интереса к образовательной среде как к комплексу факторов, определяющих обучение и развитие личности, связан с активной деятельностью ряда российских психологов (С. Д. Дерябо, В. П. Лебедева, В. А. Орлов, В. И. Панов, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, В. А. Ясвин и др.). Как это обычно бывает при изучении сложных объектов, у разных специалистов нет единой позиции в определении понятия «образовательная среда», в понимании ее структуры, функций, в отношении к методам ее проектирования и экспертизы. Однако, используя понятие «образовательная среда», большинство современных психологов подчеркивают, что обучение, воспитание и развитие происходят не только под воздействием направленных

усилий педагога и зависят не только от индивидуально-психологических особенностей ребенка. Они существенным образом детерминированы социокультурными условиями, предметно-пространственным окружением, характером межличностного взаимодействия и другими средовыми факторами.

Исходным основанием для понимания смысла термина «образовательная среда» служит представление о том, что психическое развитие человека в ходе его обучения следует рассматривать в контексте «человек – окружающая среда». Согласно такому подходу, под образовательной средой понимается система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия как уже имеющихся способностей и личностных особенностей учащихся, так и еще не проявившихся интересов и способностей.

В трудах российского психолога В. И. Панова систематизированы основные модели образовательной среды, разработанные российскими учеными: «эколого-личностная» (В. А. Ясвин, С. Д. Дерябо), «коммуникативно-ориентированная» (В. В. Рубцов), «антрополого-психологическая» (В. И. Слободчиков), «психодидактическая» (В. П. Лебедева, В. А. Орлов) и «экопсихологическая» (В. И. Панов).

«Эколого-личностная» модель образовательной среды разработана В. А. Ясвиным [5]. По его утверждению, термином «образовательная среда» следует обозначать «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении». Для того чтобы образовательная среда обладала развивающим эффектом, она должна быть способна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса (учащихся и педагогов). Этот комплекс, по мнению В. А. Ясвина, включает три структурных компонента:

- пространственно-предметный компонент – помещения для занятий и вспомогательных служб, здание в целом, прилегающая территория и т. п.;
- социальный компонент – характер взаимоотношений всех субъектов образовательной деятельности (учащихся, педагогов, родителей, администраторов и др.);
- психодидактический компонент – содержание и методы обучения, обусловленные психологическими целями построения образовательного процесса.

«Коммуникативно-ориентированная» модель образовательной среды предложена В. В. Руб-

цовым. Образовательная среда понимается им как форма сотрудничества (коммуникативно-взаимодействия), которое создает особые виды общности между учащимися и педагогами, а также между самими учащимися. Исходным основанием такого подхода к образовательной среде является понимание того, что необходимым условием развития ребенка является его участие в совместной деятельности, разделенной со взрослым и/или с другими участниками образовательного процесса.

В. В. Рубцов определяет образовательную среду как «сложившуюся полиструктурную систему прямых и косвенных воспитательно-образовательных воздействий, реализующих явно или неявно представленные педагогические установки учителей, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса в данной школе» [4, с. 177]. Сотрудники В. В. Рубцова – Н. И. Поливанова и И. В. Ермакова выделили следующие структурные компоненты образовательной среды: внутренняя направленность школы, психологический климат, социально-психологическая структура коллектива, психологическая организация передачи знаний, психологические характеристики учащихся и т. д.

Антрополого-психологическая модель образовательной среды предложена В. И. Слободчиковым. В качестве базового понятия у него, как и у В. В. Рубцова, выступает совместная деятельность субъектов образовательного процесса. В. И. Слободчиков подчеркивает относительность и опосредующий характер образовательной среды, ее изначальную незаданность.

При трактовке понятия «среда» В. И. Слободчиков предлагает учитывать два смысловых контекста:

Среда – как совокупность условий, обстоятельств, окружающая индивида обстановка и, соответственно, граница, определяемая масштабом защиты от среды и ее утилизации (способностью к ассимиляции и аккомодации).

Среда, понимаемая как «середина = сердцевина, связь = средостение, средство = посредничество».

В качестве основных параметров образовательной среды он предлагает рассматривать ее насыщенность (ресурсный потенциал) и структурированность (способ ее организации). В зависимости от типа связей и отношений, структурирующих данную образовательную среду, автор выделяет три разных принципа ее организации: единообразие, разнообразие и вариативность.

Образовательная среда, по В. И. Слободчикову, представляет собой не данность совокупности влияний и условий (как это представлено, например, у В. А. Ясвина и С. Д. Дерябо), а динамическое образование, являющееся системным продуктом взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого учащегося.

«Психодидактическая модель дифференциации и индивидуализации образовательной среды школы» предложена коллективом авторов: В. П. Лебедевой, В. А. Орловым, В. А. Ясвиным и др. Авторы, исходя из концепции «личностно-

ориентированного образования», подчеркивают все возрастающую в современных условиях роль дифференциации и индивидуализации образования. Однако понимают их роль несколько иначе, чем это было принято традиционно. Если при традиционном обучении школьник в результате специальной организации обучения и воспитания при целенаправленных педагогических воздействиях становился личностью, то моделируемое ими образование ориентировано на признание за школьником приоритета его индивидуальности. Речь идет о подчеркивании его значимости как субъекта познания, до погружения его в образовательную среду, специально смоделированную образовательным учреждением.

Построение этой среды производится авторами в соответствии с познавательными интересами учащихся, с учетом возможностей педагогического коллектива образовательного учреждения, структуры региональной образовательной системы, традиций и особенностей социокультурной среды. Как видим, в этой модели само понятие «образовательная среда» ограничено рамками образовательного учреждения.

«Экопсихологический подход» к разработке модели образовательной среды предложен психологом В. И. Пановым. Исходным основанием модели экопсихологической образовательной среды В. И. Панова служит представление о том, что психическое развитие человека в ходе его обучения следует рассматривать в контексте системы «человек – окружающая среда». Согласно такому подходу, под образовательной средой понимается система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность раскрытия как еще не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащегося, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации.

В качестве основных структурных компонентов образовательной среды В. И. Пановым выделяются: деятельностный (технологический), коммуникативный и пространственно-предметный. «Деятельностный компонент», с точки зрения автора, представляет собой «пространство» (совокупность) различных видов деятельности, необходимых для обучения и развития учащихся. «Коммуникативный компонент» представляет собой пространство межличностного взаимодействия в непосредственной или предметно-опосредованной форме и способов взаимодействия учащегося с данной образовательной средой и другими ее субъектами. Пространственно-предметный компонент – пространственно-предметные средства, совокупность которых обеспечивает возможность требуемых пространственных действий и поведения субъектов образовательной среды. В качестве ключевых понятий здесь выступают: «территориальность», «персонализация», «местоситуация» [3, с. 17–44].

Важной частью образовательной среды является предметно-пространственная среда. В этой связи проблема ее проектирования становится

особенно значимой педагогической задачей. В каких интерьерах растут наши дети и какими они должны быть? Какие предметы их окружают? Какая мебель, какие игрушки, школьные принадлежности должен иметь современный ребенок? Поиски ответов на эти и множество аналогичных вопросов – задача не только дизайнеров, но и детских психологов и педагогов. Как организовывалось и организовывается пространство детского сада (школы)? Какие здания детских садов и школ строились и какие строятся в настоящее время? В каких интерьерах растет будущее России? И самое главное – каким все это должно быть с точки зрения детской психологии и современной педагогики.

Современная практика проектирования и строительства зданий для школ и детских садов порой поражает роскошью и архитектурной амбициозностью. Но буквально бросается в глаза низкая степень психолого-педагогической проработанности их фасадов и интерьеров. Архитекторы и дизайнеры не могут решать эти задачи, так как верные ответы находятся за пределами их компетенции, а педагоги и психологи нечасто привлекаются к работе над будущим учебным зданием на этапе его проектирования. К тому же являющаяся повсеместной практика типового проектирования школьных зданий и детских садов, вероятно, преследует кроме экономии еще и цель унификации личности – от типового здания к типовой личности.

В проводимом исследовании мы видим свою основную задачу в том, чтобы выработать теоретические подходы и разработать методику оценки степени соответствия проекта школьного здания, а также здания детского сада задачам реализации самых современных педагогических идей и технологий, а также задачам развития: интеллекта, креативности и позитивных личностных качеств детей. На этой основе предполагается выработать педагогические принципы проектирования зданий для образовательных учреждений и создать на их основе ряд собственных разработок (воплощенных в чертежах и проектах). В ходе собственных пилотажных теоретических и эмпирических исследований нами был выработан ряд собственных концептуальных подходов к проектированию учебных зданий. Более глубокая разработка ее составляющих и объективная проверка ее результативности суть проводимых изысканий. Таким образом, в исследовании предполагается решить следующие задачи:

1. Выявить теоретические подходы и определить пути практического решения задачи развития личности ребенка в современной предметно-пространственной среде.

2. Определить психологические закономерности взаимодействия ребенка с современной предметно-пространственной средой.

3. Разработать принципы моделирования территории и внутреннего пространства образовательного учреждения таким образом, чтобы задачи обучения и развития личности решались максимально эффективно.

4. Охарактеризовать предметно-пространственную среду как фактор, определяющий когни-

тивное, психосоциальное и физическое развитие личности ребенка.

5. Провести объективную оценку на основе использования взаимопроверяющих и взаимодополняющих методик (стандартизированных и авторских) степени эффективности действия различного смоделированной предметно-пространственной среды на развитие психики ребенка.

6. Разработать методические рекомендации архитекторам, дизайнерам, педагогам и детским психологам по проектированию и организации предметно-пространственной среды образовательного учреждения.

7. Разработать проекты собственных решений организации предметно-пространственной среды современных образовательных учреждений (детский сад, школа).

Проведенный нами в ходе пилотажного исследования контент-анализ научных источников в области педагогики и педагогической психологии показал, что задача изучения педагогических возможностей предметно-пространственной среды практически не попадает в поле зрения профессиональных исследователей. Основные усилия специалистов-исследователей (педагогов и психологов), работающих на образование, на протяжении многих десятилетий сосредоточены на поиске закономерностей развития личности в условиях образования, на разработке целей, содержания, форм организации методов обучения. Моделирование предметно-пространственной среды образовательного учреждения практически целиком отдано архитекторам и дизайнерам, которые воплощают, таким образом, свои (взрослые, не подкрепленные профессиональным психолого-педагогическим знанием) представления о том, какой должна быть предметно-пространственная среда, окружающая современного ребенка. Новизна задачи, поставленной нашим исследовательским коллективом, состоит в том, чтобы предпринять попытку психолого-педагогического решения проблемы моделирования предметно-пространственной среды образовательного учреждения.

Исследование изначально строится как многоуровневое, осуществляемое по лонгитюдному типу. Методология системного подхода требовала не только целостного, но и относительно автономного рассмотрения ряда структурных элементов разрабатываемой единой концептуальной модели проектирования предметно-пространственной среды образовательного учреждения.

Эмпирические изыскания строятся в зависимости от специфики частного предмета, по традиционным схемам, обычно используемым в исследованиях. Это и ставшее классическим участие «экспериментальных» и «контрольных» групп, и более сложное в плане организации использование стратегий, предполагающих сопоставление разных концептуальных подходов решения частной научной задачи. Применяются и другие схемы, когда, например, одновременно, параллельно работают несколько экспериментальных групп, а сопоставительный анализ результатов проводится на заключительном этапе. В некоторых случаях предполагается использовать также простые «линейные» схемы, ориентированные на эмпириче-

ское изучение эволюции отдельных параметров психосоциального, когнитивного и физического развития личности ребенка в течение длительного времени, предполагающее сопоставление начальных и последующих результатов развития в одной и той же выборке.

Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений предполагается использовать комплекс взаимодополняющих и взаимопроверяющих методов исследования. Это методы теоретического анализа (историко-графический, сравнительно-сопоставительный, контент-анализ и др.); диагностические (наблюдение, тестирование, метод экспертных оценок обобщенных независимых характеристик); праксиметрические (анализ продуктов деятельности учащихся, изучение и обобщение психолого-педагогического опыта); методы статистической обработки эмпирических данных.

Стратегия и реализация исследовательского проекта определяются его целью и задачами. В соответствии с ними:

- проводятся исследования по выявлению теоретических подходов и определению путей практического решения задачи развития личности ребенка в современной предметно-пространственной среде;
- ведется поиск психологических закономерностей взаимодействия ребенка с современной предметно-пространственной средой;
- разрабатываются принципы моделирования прилегающей территории и внутреннего пространства образовательного учреждения таким образом, чтобы задачи обучения и развития личности решались максимально эффективно;

- выявляются основные характеристики предметно-пространственной среды как фактора, определяющего когнитивное, психосоциальное и физическое развитие личности ребенка;

- разрабатываются подходы для объективной оценки степени эффективности действия по-разному смоделированной предметно-пространственной среды на развитие психики ребенка;

- разрабатываются основы для выработки методических рекомендаций архитекторам, дизайнерам, педагогам и детским психологам по проектированию и организации предметно-пространственной среды образовательного учреждения;

- ведется разработка предварительных вариантов проектов собственных решений организации предметно-пространственной среды современных образовательных учреждений (детский сад, школа).

Литература

1. Выготский, Л. С. Мышление и его развитие в детском возрасте / Л. С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – М.: Просвещение, 1983. – Т. 2.
2. Дерябо, С. Д. Учителю о диагностике эффективности образовательной среды / С. Д. Дерябо. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 222 с.
3. Панов, В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
4. Рубцов, В. В. Организация и развитие совместимых учебных действий у детей в процессе обучения / В. В. Рубцов. – М.: Просвещение, 1987.
5. Ясвин, В. А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде / В. А. Ясвин. – М.: Молодая гвардия, 1998.

ФАКТОРЫ УСПЕШНОГО РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Севрюкова А. А.,

Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск

В статье дано определение понятия «исследовательский потенциал учителя». Представлены факторы успешного развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования.

Школа XXI века рассматривается как необходимое условие обеспечения социальной стабильности и естественного развития общества. Успешное осуществление этой идеи зависит от того, насколько учреждения образования смогут на практике консолидировать усилия для взращивания человеческого капитала. Об этом говорится в Национальной доктрине образования в Российской Федерации, Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», в Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования [1; 2; 3]. В этих документах прописаны стратегические цели государственной политики в области образования. К ним относится повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина.

В связи с этим наиболее соответствует идеям современного образования такая позиция учителя, в которой он становится педагогом-исследователем, способным обеспечить личностное, социальное, познавательное и коммуникативное развитие ученика. И хотя в последние годы большое внимание уделяется развитию педагогического потенциала, тем не менее вопрос формирования учителя, владеющего новыми технологиями, в том числе исследовательскими, является актуальным.

В данной статье представлены факторы успешного развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования.

Прежде всего, считаем необходимым остановиться на понятии «исследовательский потенциал учителя». Исследовательский потенциал определен как личностная характеристика, отражающая совокупность возобновляемых ресурсов (исследовательских знаний, умений, опыта, представленных в педагогической практике, а также мотивации, инновационного мышления, организаторских способностей и личностных особенностей), которые вместе взятые обеспечивают способность учителя эффективно, результативно вести исследовательскую деятельность в школе, направленную на достижение у детей новых образовательных результатов. В таком понимании находят выражение все основные признаки исследовательского потенциала учителя: его направленность на решение проблем обучения и воспитания с целью получения новых образовательных результатов у учащихся и его сложная структура (единство явного

и скрытого субпотенциалов). Явный потенциал учителя отражает его исследовательские знания, умения, опыт, а составляющими скрытого потенциала являются мотивация, исследовательское мышление, организаторские способности и личностные особенности.

Особенностью процесса развития исследовательского потенциала учителя является его реализация в системе дополнительного профессионального образования, которая обладает мощным ресурсом для осуществления внешних влияний для развития профессионально важных качеств. В настоящее время существуют научные разработки о повышении квалификации работников образования, на которые целесообразно опираться при определении стратегических направлений обучения учителей-исследователей (Т. Г. Браже, С. Г. Вершловский, Д. Ф. Ильясов, В. Н. Кеспики, Ю. Н. Кулюткин, Ф. Н. Литке, А. Е. Марон, Э. М. Никитин, Е. И. Огарев, В. Г. Онушкин, А. П. Ситник, Г. С. Сухобская, Е. П. Тонконогая, Т. В. Шадрина). Важным результатом исследований этих авторов является вывод об имеющемся в системе дополнительного профессионального образования ключевом условии успешного повышения профессиональной квалификации. Оно заключается в осуществлении профессиональной подготовки на основе принципа непрерывности.

Фактически речь идет о внедрении модели непрерывного профессионального образования, обеспечивающей каждому учителю-исследователю возможность формирования индивидуальной образовательной траектории для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста. Благодаря направленности системы дополнительного образования на соединение теории и практики, на придание процессу повышения квалификации творческого характера, на учет проблем, близких конкретному педагогическому коллективу, процесс развития исследовательского потенциала учителя органично вписался в многомерный процесс приобретения знаний, освоения умений, навыков, необходимых для саморазвития и самосовершенствования.

Нами установлено, что совокупность факторов, обеспечивающих процесс обучения педагогов, должна быть такой, чтобы их совместное действие способствовало совершенствованию отдельных компонентов исследовательского потенциала учителя (явного и скрытого) и, как следствие, было направлено на развитие потенциала в целом. На

основе данных выводов в состав факторов включены такие положения, которые отражают содержательную, организационную и процессуальную стороны процесса развития исследовательского потенциала учителя. Определены следующие педагогические факторы.

Реализация эксплерентной («пионерной») стратегии развития исследовательского потенциала учителя, суть которой состоит в том, что она ориентирует процесс развития исследовательского потенциала учителя не на жесткую регламентацию, а на вариативность, творческое применение сочетания факторов (цели, задачи, ресурсы, методы и средства реализации, формы, сфера реализации), каждый раз уникального в силу различных возможностей как системы дополнительного профессионального образования, так и обучающихся. Мы связываем использование рассмотренной инновационной эксплерентной стратегии с созданием новых или радикальным преобразованием старых качеств исследовательского потенциала учителя.

Осуществление развития исследовательского потенциала учителя на основе специальной программы дополнительного профессионального образования «Методология и методика педагогического исследования». Ее цель заключается в том, чтобы систематизировать теоретические представления о методологии и методах педагогического исследования, содействовать учителям в организации и осуществлении исследовательской деятельности в школе. Среди основных характеристик, подтверждающих значимость образовательной программы учителей-исследователей, обозначим следующие:

- поддержка учителей в процессе развития мотивации к исследовательской деятельности в новых условиях современного образования;
- содействие учителям в расширении теоретических представлений о сущности системной организации педагогического исследования;
- оказание помощи учителям в освоении практических способов по организации и осуществлению исследовательской деятельности в рамках общеобразовательного учреждения;
- сопровождение учителей в представлении и распространении результатов исследовательской деятельности;
- побуждение учителей к профессиональной самореализации и самовыражению в условиях модернизации отечественного образования.

Наша позиция состоит в том, что образовательная программа является ключевым элементом системы содействия учителям-исследователям, вместе с тем мы констатируем ее примерную ориентацию, в реальной практике она может быть реализована с различной степенью общности в зависимости от конкретных условий.

Применение новых эффективных методов и средств стимулирования, которые могут реально активизировать участие учителей в исследовательской деятельности, ориентируя их на конечные результаты процесса. Назначение фактора заключается в том, чтобы обеспечить мотивацию учителей на разработку различных исследовательских проектов.

Целесообразно разделить применяемые формы и методы стимулирования исследовательской активности учителей на следующие группы: меры материального вознаграждения; меры морального поощрения; организационные меры.

Принимая во внимание специфику исследовательской деятельности и учитывая факт трудности немедленного оценивания ее практических результатов, конкретизируем сущностный аспект технологии материального вознаграждения учителя. Совершенно очевидно, что наряду с единовременными выплатами обоснованным будет использование отложенных премий, когда за разработку педагогического исследования устанавливается высокая премия для учителя, но ее фактическая выплата откладывается на определенный срок, например на один или два года. По истечении срока предварительно установленный размер премии корректируется на коэффициент от нуля до двух в зависимости от результатов исследования в течение установленного периода времени.

В тесной взаимосвязи с мерами материального вознаграждения учителя-исследователя находятся разнообразные меры психологического воздействия и морального поощрения.

Серьезное внимание следует уделить следующим мерам морального поощрения:

- методам рационализации состава исследовательских групп;
- средствам активации совместной интеллектуальной и исследовательской работы, группового творческого генерирования идей.

Следует добавить, что в процессе развития исследовательской активности учителю важно постоянно опираться на положительное отношение работников системы дополнительного профессионального образования. Такая поддержка может использовать следующие эффективные средства:

- сравнительные оценки отдельных учителей или исследовательских групп, проводящиеся в открытой форме;
- вручение различных символов (медали, знаки отличия и т. д.);
- различные формы обмена информацией, опытом работы (симпозиумы, семинары, конференции, круглые столы и т. д.);
- предоставление возможности публикации результатов проведенных исследований;
- право представлять общеобразовательное учреждение на научных семинарах, конференциях;
- привлечение на стажировку и дальнейшее повышение квалификации.

Можно смело утверждать, что на основе представленных мер морального поощрения исследовательская активность учителей возрастет, так как они смогут раскрыть интеллектуальные, творческие способности, реализовать потребности в росте профессионализма, иными словами, развить свой скрытый исследовательский потенциал.

Еще одним необходимым фактором развития исследовательской активности учителя выступают, по нашему мнению, организационные меры стимулирования труда. Организационной основой мотивации исследовательской активности учителей служат меры по улучшению организа-

ции их труда, режима и условий работы. В случае необходимости исследователям могут быть предоставлены дополнительные права в сфере их компетенции (удобный режим работы, неограниченный доступ к информационным источникам, обеспечение необходимыми помещениями, техникой, поддержка здоровья), а также могут выделяться дополнительные финансовые средства для решения возникающих проблем. Кроме того, для повышения эффективности труда участников исследовательского процесса обеспечивается совершенствование форм их взаимодействия в соответствии со спецификой выполняемых функций.

Подводя итог вышесказанному, подчеркнем, что роль организационных методов стимулирования активности учителя велика, ведь именно они выполняют функцию целенаправленной координации и регулирования процесса развития исследовательского потенциала учителя.

Таким образом, развитию исследовательского потенциала учителя способствуют: реализация эксплорентной стратегии, направленной на достижение будущих практических положительных

изменений в образовательном процессе школы; специальная программа дополнительного профессионального образования «Методология и методика педагогического исследования», адаптированная для определенных слушателей; а также применение новых методов и средств стимулирования, в том числе с отсроченным эффектом, которые могут реально активизировать участников исследовательской деятельности, ориентируя их на конечные результаты исследовательского процесса.

Литература

1. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (рассчитанная на 2000–2025 гг.) // Народное образование. – 2000. – № 2. – С. 14–18.
2. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». – Режим доступа: http://www.educom.ru/ru/nasha_novaya_shkola/
3. Фундаментальное ядро содержания общего образования: проект / Под ред.: В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2009. – 44 с.

ПОДГОТОВКА КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ НА ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ СИСТЕМЫ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА

Сенько Д. С.,

Витебский государственный университет
имени П. М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

В статье рассматриваются вопросы совершенствования подготовки, переподготовки и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава в условиях внедрения системы менеджмента качества на художественно-графическом факультете ВГУ им. П. М. Машерова.

В соответствии с концепцией развития главной целью Витебского государственного университета им. П. М. Машерова является подготовка специалистов, научных и научно-педагогических кадров на основе сочетания ценностей фундаментальной подготовки с возможностями реагирования на потребности Республики Беларусь для развития его инновационного и социально-культурного потенциала.

Вопросы совершенствования знаний, компетенций профессорско-преподавательского состава, подготовки, переподготовки и повышения квалификации рабочих кадров в условиях внедрения системы менеджмента качества в университете приобретают особую актуальность.

В этой связи задача обеспечения устойчивого динамичного развития художественно-графического факультета заключается в формировании кадрового потенциала в сфере науки, культуры и визуальных искусств специалиста нового типа, открытого для инноваций, способного к непрерывному образованию, приращению знания, капиталу, мобильного в профессиональном плане, ориентированного на отечественные и общемировые культурные ценности.

На художественно-графическом факультете ВГУ им. П. М. Машерова сформирована система подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров, которая обеспечивает высокую эффективность работы, конкурентную способность и устойчивость положения на рынке образовательных услуг.

Однако в связи с внедрением системы менеджмента качества в университете перед профессорско-преподавательским составом факультета встал целый ряд принципиально важных задач, обусловленных потребностями адаптации учебного заведения к рынку, проведением модернизации и перепрофилирования учебного процесса, реструктуризацией занятости и изменением требований к качеству подготовки сотрудников.

Ключевым моментом в управлении профессиональным развитием персонала является определение приоритетных направлений развития факультета. Основными факторами, под воздействием которых оцениваются потребности факультета, являются:

- динамика внешней среды;
- интенсивность развития техники и технологии;
- изменение стратегических направлений развития университета;
- запросы потребителей образовательных услуг;

– модернизация организационно-управленческой структуры;

– освоение новых видов и форм деятельности.

Важным источником информации совершенствования кадрового потенциала выступают планы развития структурных подразделений, подготавливаемые заведующими кафедрами, а также пожелания самих преподавателей. Конечные результаты управления персоналом факультета в значительной степени зависят от уровня организации труда на рабочих местах. Чем рациональнее организован труд преподавателей, тем выше его эффективность, тем весомее отдача.

Показатели планирования заключаются в количественном, качественном, временном и пространственном определении потребности в персонале, необходимом для достижения целей факультета. Количественное планирование персонала занимается исчисляемыми величинами, такими, как число сотрудников, рабочих мест, количество затрат; качественное – вопросами, связанными с квалификацией (знания и умения сотрудников, соответствие квалификации предъявляемым требованиям). Планирование персонала нужно рассматривать во взаимосвязи с планированием кадрового потенциала университета и планированием карьеры его сотрудников. В процессе планирования оцениваются: работа персонала; непрерывное обучение и совершенствование кадрового потенциала; стремление к успеху, соревнование между структурными подразделениями; преемственность кадров.

Критерии планирования персонала включают:

- прогнозные показатели потребности в кадрах;
- сбор информации о качественной и количественной потребности в кадрах во времени;
- планирование кадрового обеспечения с учетом их качественных и количественных должностей;
- фиксацию недостатка или избытка кадров и в соответствии с этим разработку мероприятий по обеспечению, высвобождению, повышению квалификации кадров.

Вместе с тем целесообразно говорить и о специфических критериях, характерных для кадровой работы. Речь идет о показателе удовлетворенности преподавателей сложившейся системой организации трудовой деятельности и социальных отношений.

Основная цель управления как такового – создание необходимых условий (организационных,

технических, социальных, психологических и других) для реализации задач организации, «установление гармонии» между индивидуальными трудовыми процессами, координация и согласование совместной деятельности работников ради достижения конкретных запланированных результатов. Здесь важно учитывать:

- количественную потребность в персонале;
- управление карьерой персонала;
- мотивацию трудовой деятельности;
- привлечение кандидатов на вакантные должности;
- рейтинговую оценку преподавателей;
- организацию обучения сотрудников;
- формирование резерва кадров;
- отбор персонала;
- разработку должностных инструкций;
- адаптацию работников;
- обеспечение безопасности персонала;
- управление конфликтами и стрессами;
- создание морально-психологического климата;
- участие в формировании организационной культуры;
- управление социальным развитием;
- высвобождение персонала.

Одним из критериев подготовки специалистов является способность преодолеть психологический барьер перехода из позиции урокодателя, функционера к позиции активного субъекта трудовой деятельности, умение самостоятельно принимать решения. Это требует, во-первых, сломать существующие психологические стереотипы, когда хорошим работником считался человек, десятилетия проработавший на одном рабочем месте. Во-вторых, в этих условиях специалист должен иметь такое профессиональное образование, которое позволяет ему относительно легко осваивать новые профессии в будущем, постоянно обновлять и совершенствовать имеющиеся знания, умения и навыки. Современные технологии сами по себе и формы организации требуют подготовки работника, обладающего новыми навыками, высокой квалификацией, готового изменить свою профессию и степень ответственности, а значит, и способного обучиться новой профессии. Он должен быть объективно готов справиться с новыми профессиональными функциями и способен воспринять эти изменения как нормальный режим деятельности.

Критериями работника высокой квалификации являются:

- широкие общеобразовательные, общетехнические и профессиональные знания, навыки и умения;
- успешное выполнение работником сложной трудовой деятельности;
- свободная ориентация в новой производственной обстановке;
- овладение новыми знаниями, навыками и умениями, необходимыми для исполнения все усложняющихся и изменяющихся трудовых функций;

- постоянная творческая активность;
- самостоятельность и высокая профессиональная устойчивость;
- способность переходить от одного вида деятельности к другому в соответствии с быстроменяющимися условиями учебного процесса.

В современных рыночных отношениях важно, чтобы подготовка кадров удовлетворяла такому требованию, как профессиональная мобильность, то есть способность быстро осваивать технические новшества и новые специальности.

Кадровая политика университета преследует главную цель – постоянное повышение квалификации персонала для достижения высоких качественных результатов. При этом достижения должны быть как производственные, так и личные. Эффективная работа факультета невозможна без адекватной информации, свободного общения между сотрудниками университета. К важным критериям эффективности работы с кадрами этого уровня управления следует отнести степень информационного обеспечения работы с людьми. Причем важны все составляющие указанного процесса:

- обработка корпоративной информации;
- наличие издаваемых университетом средств информирования сотрудников;
- обеспечение служебной, профессиональной, социальной информацией сотрудников на их рабочих местах;
- служебные записки, приказы, докладные;
- заседания структурного подразделения;
- поступление информации о кадровой работе в организациях-партнерах, об опыте других организаций.

Важным моментом такой системы информирования является порядок обсуждения задач, стоящих перед персоналом на заседаниях кафедр, советов факультета, ректоратах, советах университета.

Система менеджмента качества на факультете предполагает создание культурно-познавательной среды, которая стимулирует и преподавателя, и студента к продуктивной учебно-творческой деятельности, соответствующей их индивидуальным способностям, склонностям и интересам. Это, в свою очередь, ставит задачу совершенствования системы управления качеством образования с учетом тенденций развития художественного образования в республике, требований к подготовке специалиста, социально-экономической динамики.

Литература

1. Иванов, Д. А. Экспертиза в образовании / Д. А. Иванов. – М.: Академия, 2008. – 336 с.
2. Коротков, Э. М. Управление качеством образования: учеб. пособие для вузов / Э. М. Коротков. – М.: Академический проект: Мир, 2006. – 320 с.
3. Солонин, С. И. Качество образования: проблемы и задачи изменения внутренней среды вуза / С. И. Солонин, С. В. Кортков // Управление качеством образования. – 2003. – № 2 (25).

ПРОБЛЕМЫ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ, ПСИХОЛОГИИ, ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Федоренко Т. Г.,
Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск

В данной статье предпринята попытка обобщить различные подходы к понятию «компетентность», популярные теории компетентности, рассмотрена часть существующих проблем компетентности в современной педагогике, психологии, философии образования.

Серьезное внимание в наши дни уделяется компетентностному подходу, развитию ключевых компетенций студентов в процессе обучения будущей профессии. Это не случайно и связано с интеграцией российской высшей школы в европейское образовательное пространство. Изучая труды ученых, мы пришли к выводу, что отчетливо выделяются две противоположные точки зрения на сущность понятий «компетентность», «компетенция»: одна из них состоит в том, что понятие компетентности не содержит каких-либо принципиально новых компонентов, не входящих в объем понятия «умение» (М. Е. Бершадский), следовательно, все разговоры о компетенции и компетентности представляются несколько искусственными. Прямо противоположная точка зрения базируется на представлении о том, что именно компетентностный подход наиболее глубоко отражает основные аспекты процесса модернизации (Т. М. Ковалева, И. Д. Фрумин, В. А. Болотов и др.). Попытаемся разобраться в этих вопросах. Начнем с определения понятий: слово «компетентность» имеет латинские корни и в буквальном переводе означает «добиваюсь», «соответствую», «подхожу». Понятие «компетентность» тесно связано с другой дефиницией – «компетенция». Его толкование в Большом энциклопедическом словаре дано в двух вариантах: 1) круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу; 2) знания, опыт в той или иной области [2].

В научной педагогической литературе множество работ посвящено уточнению и разведению понятий «компетенция» и «компетентность». Не повторяя многочисленные энциклопедические и словарные статьи, а также различные авторские интерпретации этих понятий, остановимся на варианте, более близком нам, автором которого является А. В. Хуторской: компетенция 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 [7]. Для разделения общего и индивидуального будем отличать часто синонимически используемые понятия «компетенция» и «компетентность». Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способностей деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов

и необходимых для качественной продуктивной деятельности.

На основе определения понятия «компетентность» А. И. Савенков выделяет два вида компетентности – формальную и реальную. Компетенция, рассматриваемая как круг полномочий, предоставляемых законом, – это формальная компетентность. Она более востребована в сферах юриспруденции, дипломатии, управления, а также подобных им видах деятельности и науках, где на первом месте часто оказывается наличие или отсутствие у представителя официальных полномочий для реализации определенных функций. С этой точки зрения компетентность – это особенность восприятия человека другими людьми. Признание компетентности человека аналогично обретению некоего общественного статуса, что позволяет называть его компетентным специалистом (Р. Стернберг). Второе толкование, наделяющее компетенцию знаниями в определенной области, можно отнести к «реальной компетентности». В данном случае можно соотнести компетентность с приобретаемым в течение жизни профессиональным опытом, и специальное образование, формально свидетельствующее о компетентности человека, оказывается не только необязательным, но в определенных случаях его отсутствие дает некоторые преимущества в приобретении реальной компетентности [6, с. 119–122]. Современные психологические теории компетентности базируются либо на оценке интеллектуально-творческого потенциала, лежащего в основе деятельности, либо на его производных – знаниях и их организации. Эти два параметра используются при дифференциации индивидов по уровню компетентности (Т. Бен Зев, Дж. Смит, Р. Стернберг, Э. Эрикссон и др.).

К наиболее популярным относятся теории компетентности, сосредотачивающие свое внимание на характере течения умственных процессов. Их сторонники, как правило, делают акцент на особенностях решения проблем специалистами и новичками: выделение ведущей роли планирования и характера решения проблем, процессов рассуждения (Н. Чарнисс) или значимость процессов и способов получения информации (Р. Стернберг).

Как попытку интеграции разных подходов можно расценить модель компетентности, предложенную известным английским педагогом Джоном Равеном (младшим). Его концепция компетентности включает две группы факторов: значимые аспекты поведения (достижения, сотрудничество, влияние); компоненты эффективного поведения (когнитивные, аффективные, волевые) [5, с. 254].

Проблема компетентности может рассматриваться в контексте рассуждений о роли среды, осознанной практической деятельности и генотипических особенностей индивида, и можно выделить три варианта взаимодействия средовых и генотипических факторов, описываемых психологией развития: революционный, эволюционный и стохастический [6, с. 128].

Некоторые исследователи полагают, что основателем компетентностного подхода был Аристотель, который изучал возможности состояния человека, обозначаемого греческим «*ate*» – сила, которая развивалась и совершенствовалась до такой степени, что стала характерной чертой личности [4]. Главный вопрос Античности относился к формированию интеллекта со всеми свойственными ему структурами памяти (И. Кант). В семнадцатом веке Рене Декарт определил действенный прием познания – «мыслю, следовательно, существую». Человек мыслящий сегодня должен быть человеком и знающим, и энергичным, и деятельностным – прежний философский идеал всесторонне и гармонично развитого человека. Новый компетентностный подход также направлен на развитие индивида, особенно важной считается здесь личностная ориентированность. Проблемы компетентностного метода были сформулированы Дж. Дьюи (1859–1952), предшественником американского неопозитивизма (или прагматизма). Центральным понятием Дьюи является опыт, в который он включает все формы и проявления человеческой жизни.

На философском уровне российская теория и практика профессионального образования в большей степени связана с классической университетской традицией, находящей свое обоснование в идеях платонизма, новоевропейского рационализма, философии культуры и др. С другой стороны, компетентностный подход укоренен в неклассических представлениях позитивизма и прагматизма, современной теории менеджмента, тестологии. Приведенное различие оказывает значимое влияние и на структуру описательных процедур. Так, российское педагогическое сознание в существенной степени – объектоцентрично, то есть в большинстве используемых концепций основным элементом содержания являются объекты и знания о них. Соответственно, и компетенция в российском смысле определяется как способ деятельности в отношении определенных объектов. Если обратиться к американскому опыту формулировки компетентностных моделей, то здесь на первый план выходит действие, операция, соотносящаяся не с объектом, а с ситуацией, проблемой. Понятия компетентности и компетенции трактуются в российской педагогической культуре классическим образом, то есть как идеальные сущности, подлежащие изъяснению и осмыслению. Компетентность в западной культуре рассматривается как неклассический феномен, укорененный в общественной образовательной практике и отражающий существующий баланс интересов общества, образовательных институтов, работодателей, а также потребителей

услуг. Проблема заключается в том, что понимание компетентностного подхода и стратегия его внедрения должны быть соотнесены не только с уже имеющимися научными разработками, но в первую очередь с происходящими изменениями нормативно-правового, экономического, социально-психологического статуса образования, перспективами восточно-европейской и всевропейской интеграции, а также внутренними проблемами, ограничениями и рисками развития российского образования. Сущность концептуальных проблем реализации компетентностного подхода определяется множественностью, разнонаправленностью интересов всех участвующих в этом процессе субъектов. Так, например, государство имеет опыт разработки квалификационных характеристик, то есть четких перечней знаний и умений, значимых с точки зрения получения диплома о государственной итоговой аттестации, в то время как для работодателя большое значение играют базовые коммуникативные, информационные компетенции, а также – наличие опыта работы по специальности и рекомендаций. Сами выпускники в ситуации анализа образовательных достижений в большей степени ориентируются на престижность соответствующего диплома и возможности продолжения образования [1].

Мы в своей статье рассмотрели лишь незначительную часть существующих проблем компетентности в современной педагогике, психологии, философии образования. Между тем существует ряд проблем в системе общего и профессионального образования, которые, формально не затрагивая сущности и структуры компетентностного подхода, очевидным образом влияют на возможности его применения. Среди них: проблема учебника – их адаптация к тенденциям в образовании; проблема государственного стандарта, его концепции, модели и возможностей непротиворечивого определения его содержания и функций в условиях российского образования; проблема квалификации преподавателей и их профессиональной адекватности не только к разрабатываемому компетентностному подходу, но и гораздо более традиционным представлениям о профессионально-педагогической деятельности; проблема противоречивости различных идей и представлений, бытующих в современном образовании; проблема внутренней противоречивости наиболее популярных направлений модернизации; утрата единства и определенности образовательных систем; формирование рынка труда и связанного с ним рынка образовательных услуг; вариативность и альтернативность образовательных программ; возрастание конкуренции и коммерческого фактора в деятельности образовательной системы; изменение функции государства в образовании (от тотального контроля и планирования к общей правовой регуляции возникающих в образовании отношений); перспективы интеграции российского образования и российской экономики в международную (европейскую) систему разделения труда и многие другие [1].

Компетентностный подход олицетворяет сегодня поиск возможности построения «сверхчеловека», «сверхразумного интеллигента», свободного в своем стремлении к истине. Ничто этот Разум не остановит в его таком агрессивном движении. И это, несомненно, должно служить предостережением для утверждения компетентностного метода в образовании как истины в последней инстанции [3].

Литература

1. Бермус, А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А. Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сент.
2. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. – 2-е изд. – СПб.: Норинт, 2004. – 1456 с.
3. Витес, Л. А. Философское размышление о компетентностном подходе в образовании / Л. А. Витес // Некрасовский колледж (Публикации). – 2004. – Режим доступа: <http://www.nekrasovspb.ru>
4. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
5. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: Выявление, развитие, реализация / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
6. Савенков, А. И. Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учебн. заведений: в 2 т. / А. И. Савенков. – Т. 2. – М.: изд. центр «Академия», 2009. – 240 с.
7. Хуторской, А. В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. А. А. Орлова. – Тула: изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С. 117–137.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК МЕТОД АКТИВНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА РАЗЛИЧНЫХ СТРУКТУР ВУЗА

Шатунова Л. В.,

Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск

Содержание статьи отражает опыт взаимодействия структур вуза в выработке проектной компетенции как важного компонента компетентностного подхода к подготовке будущего специалиста (на примере Института педагогики Сахалинского государственного университета).

Модернизация образования, переход к компетентному образованию определили широкий и всесторонний интерес к проектированию. Базовая характеристика компетенции связана со способом ее формирования: она проявляется только в процессе деятельности, и ее качество определяется мерой включенности в деятельность. Метод проекта в образовании связан с возможностями организовывать обучение в процессе деятельности, развивать способность применять знания, умения и навыки для решения практических, жизненно важных задач. В этом смысле проектирование (метод проекта) может рассматриваться как средство для развития компетенций. Список компетенций, формируемых в процессе проектирования, как правило, уточняется, изменяется в разных образовательных практиках [1, с. 2].

Сегодня, к сожалению, трудно говорить о проектной компетентности как системной характеристике. Но *если анализ проектной деятельности проводить с учетом фаз (этапов), стараться уточнять методы/инструментарий/условия, разрабатывать критерии уровней успешности реализации, то мы можем выйти на характеристики модели формирования проектной компетенции.* Данная проблема, являясь интегративной, касается всех структурных подразделений вуза педагогических специальностей. Осознание ее значимости диктует необходимость корректировки читаемых по выбору курсов, целенаправленной разработки новых спецкурсов и факультативов.

В Сахалинском государственном университете с 2004 года ежегодно организуются Весенние научные студенческие чтения, в которых коллектив Института педагогики традиционно принимает активное участие. Кроме научных секций, практикуются заседания научных проблемных групп, круглых столов, презентации учебно-методической литературы, спецкурсов. Лучшие научные доклады публикуются в студенческом сборнике «Поиск». С 2010 года осуществляются публикации в электронном научно-методическом журнале СахГУ «Tabula».

Теоретический и практический поиск при координации научной работы студентов создавал психолого-педагогические условия для развивающего образовательного пространства, в котором востребована готовность личности к развитию своего творческого потенциала.

Активное участие в научных конференциях способствует созданию условий для получения качественного высшего образования при взаимодействии с общеобразовательным процессом, так как:

- может учитывать социальный заказ общества;
- актуализирует образовательные потребности обучаемых;
- помогает реализовывать личностно-ориентированный подход на компетентностно-деятельностной основе.

При идеальном варианте эффективность зависит от взаимодействия образовательных структур вуза. Поиск активизации студенческой исследовательской работы в современных условиях связан с дальнейшей выработкой механизма интеграции образования и научной деятельности.

Разработка организационно-технологической составляющей (определение основного списка участников проекта, составление матрицы ответственности, подготовка презентации НИРС Института педагогики, анализ различных этапов работы и др.) направлена на формирование проектно-исследовательской компетентности членов СНО, научных проблемных групп, научных кружков, концептуально обоснована пониманием общего подхода к компетентности как интегрированной характеристике качеств личности, необходимых для выполнения эффективной деятельности в широком поле различных контекстов [2].

Нового осмысления требует проблема психолого-педагогического сопровождения проектной деятельности с целью активизации потенциала. Для усиления обмена опытом научной работы студентов, на наш взгляд, необходимы курсы по интерактивным технологиям общения, изучение проведения студенческого фестиваля науки и инноваций в ведущих вузах Российской Федерации. Важно разрабатывать исследовательские задания для использования в разных учебных дисциплинах.

Практика творческого проектирования тесно связана с основным учебным процессом и направлена на развитие исследовательской активности, информационной компетентности.

Метод проектирования – эффективный инструмент формирования как общих, так и специальных компетенций, выработки у специалиста готовности адаптироваться (*опережающая адаптация*).

Овладение технологией проектирования преподавателями и студентами позволяет повышать качество подготовки современных специалистов:

- через форму творческой совместной деятельности, в которой мотивация цели, обеспечение единства, преемственности различных аспектов процесса обучения направлены на осмыс-

ление преобразования и служат формированию механизма произвольной регуляции поведения личности;

- овладение проектными умениями как осознанными способами деятельности на основе знаний актуализирует востребованность знаний, поиск способов действий, осознания условий, важных для эффективности достижения цели, следовательно, происходит усиление мотивации познания. Применение проектировочной деятельности возможно (необходимо) на всех уровнях организации системы образования как формы творческой совместной деятельности, включающей элементы моделирования, прогнозирования, планирования, конструирования будущего объекта (процесса) исследования.

Будучи слушателем курсов повышения квалификации (при ТГУ, май–июнь 2010 года), автор подготовил проектную работу «Студенческие научные чтения как компонент образовательного пространства педагогического вуза». Ее цели:

- опираясь на анализ теоретической и методической литературы, освоить технологию проектной деятельности, заложив основы ее применения в организации образовательной деятельности в высшей школе как способа инновационной деятельности, как эффективного компонента компетентностного подхода к подготовке специалиста;

- с учетом способов психолого-педагогического сопровождения проектной деятельности вычленив потенциал студенческой исследовательской деятельности – важного компонента образовательной среды. Ожидаемые результаты проекта:

1. Проектирование исследовательской деятельности студентов, нацеленной на развитие сотрудничества участников разных структур педагогического вуза, сотворчества научного руководителя и студента, может вести к изменению роли преподавателя, создавать условия для перехода от содержания образовательного процесса к его результатам, к оцениванию того, что «будет в состоянии делать студент при успешном завершении курса или модуля» (студентоцентрированный образовательный процесс), что позволяет предполагать «сдвиг образования от содержательно-знаниево-предметной парадигмы к ориентации на вооружение личности готовностью и способностью к эффективной жизнедеятельности в широком поле различных контекстов».

2. Взаимодействие участников различных структур проектирования исследовательской деятельности студентов педагогического вуза в сфере общения, в диалоге/полилоге, «где вместо истины заступают версии, гипотезы, догадки, метафоры» (И. Ю. Малкова, *современный философский антропологический аспект*), способствует формированию активности, ответственности, инициативности, рефлексивности обучающихся. При этом *совместная (совокупная) деятельность* имеет общую операциональную и мотивационно-смысловую структуру.

3. Работа над проектом важна для решения качества образования. Становлению субъекта образования благоприятствует содружество образовательного сообщества (научные чтения/учебные и научные конференции/лаборатории/проблемные

группы/ презентации/ заседания научных кружков). При этом к показателям эффективности проекта относятся:

- 1) обобщение опыта на уровне Института педагогики (совет ИП), на уровне СахГУ (доклад совместно с М. А. Романовой на фестивале науки и инноваций);

- 2) разработка проекта обучающих курсов по интерактивным технологиям для членов СНО (возможности проведения студенческого фестиваля науки и инноваций). С введением куратора роль зам. декана по научной работе – *тьюторское сопровождение*. Актуальность куратора из числа магистрантов обусловлена открытием магистратуры в ИП;

- 3) расширение форм, используемых в научных конференциях ИП СахГУ;

- 4) разработка тематики курсовых работ по проектной деятельности будущего специалиста/младших школьников;

- 5) использование в учебном процессе Института педагогики СахГУ метода проектов как фактора, благоприятствующего развитию субъектов образования.

Целенаправленное общение (его предметное содержание, интерактивность, уровень коммуникативной компетентности участников, система оценки эффективности, результативности, прогнозирование зон затруднений) должно быть специально направлено на формирование и совершенствование желания, умение учиться. Актуальным при этом остается взаимодействие рационального и эмоционального аспектов общения на всех уровнях системы образования. Эмпатия «как профессионально значимое, личностное качество педагога, способствующее сбалансированности человеческих отношений» [4, с. 177], требует вчувствования в мир партнера по общению (Гаврилова Т. П. 1975, 2008). Замечено, что на научных студенческих конференциях у отдельных руководителей секций, у многих участников – сниженная вербализация эмоциональных состояний. Особую функцию в изменении эмоциональности образовательной среды в Институте педагогики выполняют презентации научных студенческих кружков, проблемных групп, защита проектов презентаций. При этом обращается внимание на психолого-педагогические условия, важные для развивающей среды общения:

- поисково-исследовательский характер предметной деятельности участников общения;

- активное использование форм сотрудничества. В перспективе планируется усиление внимания выпускающих кафедр разработке, организации диагностик, специальных заданий для отслеживания уровня развития общеучебных умений и навыков, способов деятельности предметного и межпредметного характера. В Институте педагогики для этого используются: педагогическое наблюдение, анкетирование, рефлексивные сочинения, презентации, проектные и исследовательские работы.

На современном этапе важно усилить *обобщение опыта использования портфолио студентов (метапредметный и предметный аспекты)*.

Общие результаты активизации сотрудничества отражены в схеме.

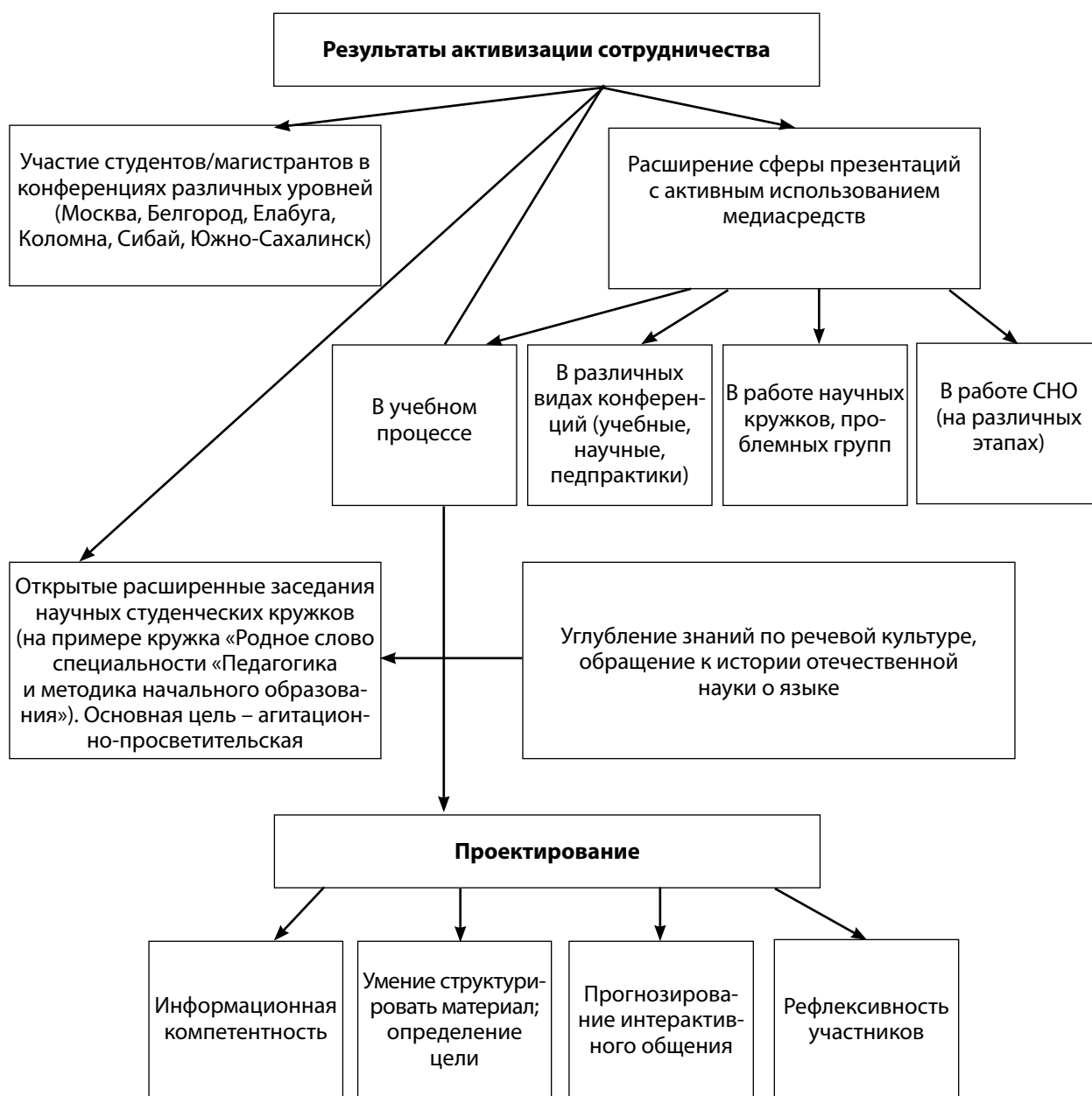


Схема 1. Результаты активизации сотрудничества

Литература

1. Малкова, И. Ю. Метод проектов: методические материалы / И. Ю. Малкова. – Томск: ТГУ, 2006. – 45 с.
2. Наука, образование, общество. – Вып. 2010–2011. – Режим доступа: <http://sakhgu.ru/journal/work76.htm>: материалы XL научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и сотрудников.
3. Современные подходы к компетентност-

но-ориентированному образованию: материалы семинара / Под ред. А. В. Великановой. – Самара: Профи, 2001. – 60 с.

4. Сутурина, Ю. В. Эмпатия преподавателя как условие эффективности педагогического взаимодействия в вузе / Ю. В. Сутурина // Учитель в современном обществе: личностный потенциал и его реализация: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Иркутск: изд-во Вост.-Сиб. гос. акад. образования, 2010. – С. 176–178.

РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Шатунова Л. В., Филичкина О. А.,
Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск*

Рассмотрены различные научные подходы к проблеме развития языковой компетентности будущего учителя начальных классов, показана актуальность изучения этого феномена.

Начальное образование, являясь первичной ступенью обучения, дает ребенку систему знаний для дальнейшего использования их в процессе жизнедеятельности. Восприятие, накопление и понимание информации зависят напрямую не столько от рода занятий, сколько от способа, качества и формы подачи их от обучающего к обучаемому. Качество и количество воспринимаемой информации зависят от вербальных средств передачи информации. Одним из вербальных средств общения является речь. Для свободного овладения устной и письменной речью требуется наличие важного условия – богатство материала этой речи. Материал для устной и письменной речи заключается в обилии слов, оборотов речи, в умении слагать их в одно стройное целое.

Современное состояние образовательной практики характеризуется рядом отличительных черт, среди которых мы можем выделить, в первую очередь, то, что основной ценностью современного образования является человек со всей совокупностью особенностей как целостная развивающаяся система. По мнению А. В. Хуторского, основная функция образования сегодня – обеспечивать и отражать становление системы личностных смыслов ученика, то есть выделять в содержании образования личностно-значимую основу.

Такой подход к образованию предполагает обновление его содержания. С этим связано внедрение компетентностного подхода (работы В. В. Давыдова, И. Я. Лернера, В. В. Краевского, М. Н. Скаткина, Г. П. Щедровицкого) в обучение, поскольку компетентности связывают воедино личностный и социальный смысл образования. Образовательная компетентность предполагает, что студент не усваивает отдельные друг от друга знания и умения, а овладевает комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления присутствует соответствующая совокупность образовательных компонентов, имеющих личностно-деятельностный характер.

С точки зрения логики исследования необходимо обратиться к трактовке самого понятия «языковая компетентность» и связанных с ним понятий «компетентность» и «компетенция».

Проблемой исследования природы и содержания компетенций и компетентностей занимаются ведущие отечественные и зарубежные ученые: Л. Андерсон, В. И. Байденко, И. А. Зимняя, О. Е. Лебедев, Б. Мэнсфилд, В. И. Сластенин, Ю. Г. Тартур, А. В. Хуторской, С. Е. Шишов и др. Чтобы разделить общее и индивидуальное в содержании компе-

тентностного образования, А. В. Хуторской предлагает отличать синонимически используемые понятия «компетенция» и «компетентность». «Компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно, продуктивно действовать по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [2, с. 35].

И. А. Зимняя считает, что «компетентность всегда есть актуальное проявление компетенции. Компетентность всегда личностно окрашена качествами конкретного ученика. Компетентность предполагает минимальный опыт применения компетенции» [1, с. 127].

Компетентность современного специалиста как интегративное свойство личности характеризует его глубокую осведомленность в психолого-педагогической области знания, профессиональные умения и навыки, личностный опыт и образованность, нацеленность на перспективность в работе, открытость к непрерывному самообразованию, способность достигать значимых результатов в профессиональной деятельности. Проектное обучение создает необходимые условия для формирования у студентов самообразовательной компетентности, обусловленной современными требованиями образовательной системы к повышению эффективности самостоятельной работы студента. Возрастают и требования в организации учебного процесса: смещаются с контроля и самоконтроля на формирование подлинного интереса к учебному материалу, активной, инициативной позиции учащихся в учении. Проектное обучение соответствует современным требованиям подготовки специалиста, а научно-технический прогресс требует развития эффективных средств самостоятельной учебной деятельности, доступных каждому. Проектное мышление включает в себя и фундаментальные методы познания, необходимые в созидательной деятельности. Развитие его является необходимой составной частью современной системы общего образования.

Для того чтобы активизировать словарный запас студентов и формировать навыки сознательного отношения к своей речи, важно использовать лексикографические пособия как эффективное средство правильно и грамотно излагать свои мысли в познавательной деятельности. Обраще-

ние к различным видам словарей, лексическому значению слова, этимологии, синонимии, антонимии, фразеологии, пометам позволяет сделать нашу речь более яркой, образной и лаконичной, а также повышает уровень развития языковой культуры будущих учителей.

Лексическая работа в начальных классах на уроках русского языка включает в себя разнообразные направления практической деятельности над словом. Она может проводиться и как количественное обогащение словаря детей, и как работа над значениями слов, над оттенками значений, уместным употреблением, над активизацией словаря и т. д. Но приемы работы над языковым материалом не ориентируют младших школьников на систематизацию лексических знаний. Большая часть словарной работы в начальной школе имеет прикладной характер, так как семантизация слов, знакомство с фактами многозначности, со словами сходного и противоположного значения организуются только в связи с изучением грамматики и обучением правописанию. Вследствие этого у младших школьников недостаточно формируются лексические учебно-языковые умения, являющиеся основой овладения лексическим богатством родного языка. Поэтому встает вопрос о совершенствовании приемов работы над словом на уроках русского языка на основе использования различных видов словарей.

С целью развития языковой компетентности младших школьников учителям начальных классов необходимо проводить системную работу со словарями.

В настоящее время в свет выходят все новые и новые словари. Работа с ними облегчает во многом жизнь людей, так как в них собраны сотни тысяч слов, объяснены их лексические значения, сфера употребления и т. д.

Студентам III курса (пятый семестр) специальности «Педагогика и методика начального образования» авторами прочитан спецкурс «Развитие языковой компетентности будущих специалистов», в котором активно велась работа с различными видами лингвистических словарей. Целью работы спецкурса являлось развитие языковой компетентности будущих специалистов как одного из важнейших компонентов коммуникативной компетентности, которая неразрывно связана с исследовательской. При работе со словарями удалось охватить лексическую и лексикографическую компетентность, которые помогли формировать у будущего специалиста потребность в обращении к различным словарям с целью уточнения значения слова, стилистической, орфографической/орфоэпической особенности, развивать, доказывать, сравнивать и анализировать, определять плюсы и минусы словарных статей, потенциальные резервы для развития речевой культуры. Так, например, при работе с толковыми, орфоэпическими словарями и словарями паронимов, антонимов, синонимов студентам были предложены задания, в ходе которых совершенствовались такие умения и навыки, как: умение классифицировать, анализировать, сравнивать разные виды словарных статей, умения наблюдать, структурировать данный материал, делать выводы, объяснять, до-

казывать свою точку зрения; корректировались речевые навыки. В результате работы с различными видами словарей удалось определить, какие задания вызывали наибольшие затруднения, а с какими студенты справлялись легко. Наибольшие затруднения вызывали задания с паронимами, где необходимо было самостоятельно определить не только значение каждого слова, но и ввести его в предложение, подобрать пословицы. В ходе работы участники спецкурса должны были выполнить творческое задание – разработать свои словарики по заданным критериям. Словарики были составлены на различные темы: «Овощи и огород», «Толковый словарик о животных», «Птички», «Универсальный словарь профессий», «Почему так говорят?», энциклопедический словарь «Русские суеверия», познавательный словарь «Перелетные птицы о. Сахалин и Курильских островов». Во время прохождения педагогической практики студентам удалось применить свои словарики в учебной и во внеурочной деятельности. Так, студентки Ю. Нечаева и О. Громыко использовали во время прохождения педагогической практики свой словарь профессий на внеклассном занятии на тему «Какую профессию ты выберешь?». В результате учащиеся нарисовали рисунки будущих профессий и рассказали, почему они выбрали именно эту профессию. Студентки смогли проанализировать полученные результаты и выступить на VII Весенних студенческих научных чтениях с докладом на тему «Работа с лингвистическими словарями как средство формирования профессиональной компетентности будущего специалиста».

В составе исследовательских умений и навыков студентов III курса специальности «Педагогика и методика начального образования» выделены: *информационные умения* (умение самостоятельно осуществлять поиск нужной информации, пользоваться каталогами, справочно-библиографической литературой; умение структурировать информацию; умение сохранять информацию); *экспериментально-аналитические умения* (умение формулировать проблему, умения анализировать, синтезировать, классифицировать, обобщать, сравнивать, моделировать, умение устанавливать причинно-следственные связи; умения проводить эксперимент, наблюдать); *презентационные умения* (умение выступать перед аудиторией; умение использовать различные средства наглядности; умение отвечать на вопросы); *рефлексивные умения* (умение анализировать; умение выстраивать перспективу; умение осмыслить задачу, для решения которой недостаточно знаний).

Вышеперечисленные исследовательские умения поэтапно развиваются в ходе исследовательской деятельности в рамках научного общества студентов и являются ее итогом. Для того чтобы повысить уровень развития исследовательских умений и навыков будущих специалистов в процессе работы со словарями, необходимо внедрение в процесс обучения спецкурсов и факультативов по развитию исследовательских умений и навыков, проведение мастер-классов педагогами-практиками, создание проблемных групп, участие в конференциях «Исследовательское обучение: проблемы и перспективы», выполнение на педа-

гогической практике специальных заданий. Благоприятными условиями для успешного развития исследовательских умений и навыков будущих педагогов будут служить: уровень теоретической и практической подготовки будущих специалистов, профессиональная направленность деятельности в ходе подготовки, продуктивный способ организации профессиональной подготовки будущего педагога.

В дальнейшем планируются проведение спецкурса на других курсах данной специальности, разработка диагностик для определения уровня

развития языковой компетентности будущего специалиста, активизация использования студенческих словариков.

Литература

1. Зимняя, И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1989. – 168 с.
2. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / Под ред. А. В. Хуторского. – М.: научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.

СООТВЕТСТВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЖЕЛАНИЙ И СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ВЫБРАННЫМ ПРОФИЛЯМ В РАМКАХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Шахова Е. Д.,

Московский городской психолого-педагогический университет,
г. Москва

В статье дано краткое описание некоторых моделей профильного обучения, педагогических возможностей сопровождения предпрофильной подготовки и профильного обучения. Описаны некоторые результаты исследования причин выбора школьниками предпрофильных курсов и профильного обучения, произведен анализ отношения учителей и родителей в вопросах профориентации учащихся.

Модернизация системы российского образования предполагает разработку различных подходов в обучении, ориентированных на индивидуализацию образовательного процесса. Одним из таких подходов является профильное обучение.

Профильное обучение (по мнению Г. П. Логиновой) ставит учащихся в условия ранней профессионализации и специализации знаний. Учащимся приходится делать вынужденный выбор элективных курсов уже в девятом классе на этапе предпрофильной подготовки. Без научного обоснования и методического обеспечения процесса психологического сопровождения эти обстоятельства могут привести к неравномерности интеллектуального и личностного развития подростков [2].

Общество в лице родителей и учителей предъявляет ребенку противоречивое требование включиться в процесс профессионализации, совершенствоваться в одном направлении и в то же время обладать универсальными знаниями, значительным набором личностных качеств, широким кругозором, обилием интересов.

Рассматривая существующие модели профильного обучения, можно сделать вывод о том, что наиболее благоприятными для профессионального самоопределения и обучения являются модели мягкой профилизации. Мягкая модель профилизации в отличие от жесткой имеет большее количество профилей, по которым осуществляется распределение учащихся на основе индивидуальной работы с ними и родителями, а не на конкурсной основе; расширяет кругозор, позволяет сделать более осознанный выбор. Поскольку Концепция профильного обучения ориентирована на цепочку «школа–вуз», а не «школа–работа», то для качественного решения задач предпочтительнее обратиться к концепции мягкой профилизации. В этом случае учащиеся и их родители включены в процесс формирования индивидуальной образовательной траектории, а следовательно, и учебного плана школы, стратегии ее развития. Из другой классификации моделей профильного обучения, на наш взгляд, наиболее удачной является модель сетевой организации профильного обучения на основе методического ресурсного центра. В качестве плюсов данной модели можно отметить создание учебно-методических комплексов и программ, переподготовку школьных учителей, организацию технического и методического сопровождения преподавателей элективных курсов, создание открытой системы использования

методических ресурсов, позволяющей увеличить значимость самообразования в образовательном процессе [1].

В каждой отдельно взятой модели профильного обучения огромную роль играет построение учебного плана, в частности наличие и возможность курсов по выбору (на этапе предпрофильной подготовки: 8–9-е классы) и элективных курсов (на этапе профильного обучения: 10–11-е классы).

Курсы по выбору и элективные курсы разделяются на следующие типы:

1. Предметные, имеющие своей целью обеспечить для наиболее способных школьников повышенный уровень изучения того или иного учебного предмета.

2. Межпредметные, позволяющие удовлетворить интересы многих старшеклассников, выходящие за рамки традиционных школьных предметов, распространяющиеся на области деятельности человека вне круга выбранного ими профиля обучения.

3. Элективные курсы по предметам, направленные на удовлетворение познавательных интересов школьников в тех областях деятельности человека, которые выходят за рамки выбранного ими профиля.

Кроме того, курсы по выбору могут быть:

1) предметно ориентированные (пробные) – предусматривающие углубленное изучение базовых предметов;

2) межпредметные (ориентационные) – выходящие за рамки традиционных учебных предметов, выполняющие профориентационную функцию [3].

В экспериментальной части нашего исследования мы попытались установить соответствие профессиональных желаний и способностей школьников профилям, которые предложили им школы. Эти результаты, представленные ниже в виде диаграммы, позволили определить наиболее благоприятную модель профилизации и организацию выбора элективных курсов и курсов по выбору.

У большинства учащихся (53,51 %) профессиональные желания и способности совпадают с профилем, который им предложила школа. При этом наибольший процент школьников, готовых к самоопределению, с совпадающими профессиональными желаниями и способностями с профилем школ, выявлен в двух исследуемых профилях: психолого-педагогическом (62,5 %) и техническом (69,57 %). Учащиеся психолого-педагогического

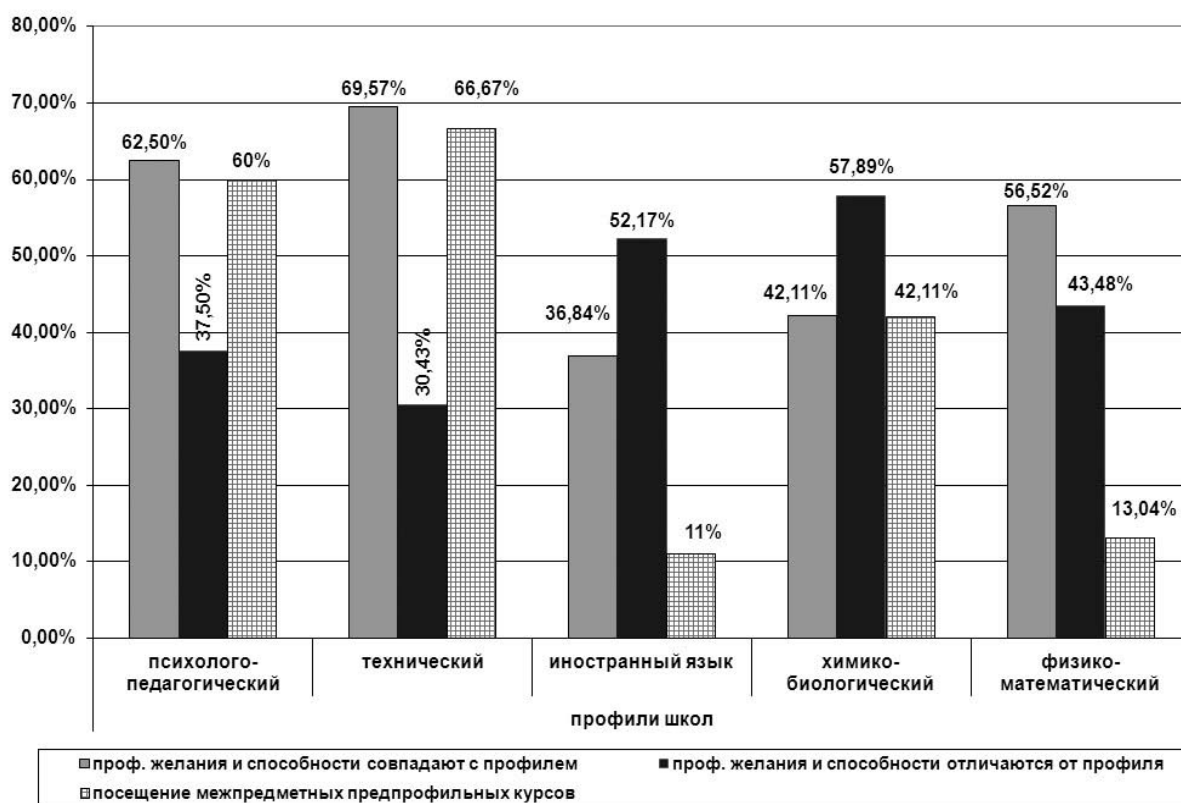


Рис.1. Диаграммы соответствия профессиональных желаний и способностей школьников профилям школ

профиля (62,5 %) считают, что предпрофильные курсы и профиль обучения должны быть разными, и по факту выбирают их разными (62,5 %).

Учащиеся технического профиля (56,52 %) считают, что предпрофильные курсы и профиль обучения должны быть разными, и выбирают их разными по факту (73,91 %). Данные профили (школы) относятся к сетевой модели профилизации, а также к мягкой модели.

Отличительной чертой этих профилей является ориентация на конкретные профессии: психолого-педагогический профиль ориентирован на подготовку психологов в области образования, а технический лицей готовит водителей, секретарей и операторов ЭВМ. При этом у учащихся данных профилей высокий процент совпадения желаний и способностей с профилем школ сочетается с высоким процентом посещения межпредметных предпрофильных курсов. Однако учащиеся физико-математического профиля (внутришкольная жесткая модель профилизации) также имеют достаточно высокий процент (56,52 %) совпадения желаний и способностей с выбранным профилем, но при этом процент посещения межпредметных курсов – 13,04 %. Возможно, такая особенность вызвана спецификой профиля, который больше ориентирован не на профессию, а на школьные предметы и является достаточно сложным для усвоения, что провоци-

рует отбор на данный профиль. Особенности профиля является его предметная направленность в части углубленного изучения школьных предметов, что минимизирует возможность посещения межпредметных курсов.

По результатам нашего исследования можно сделать вывод: посещение межпредметных предпрофильных курсов благоприятно влияет на профессиональное самоопределение учащихся, предоставляет возможность попробовать себя в различных областях и на этой основе позволяет сделать профильный и профессиональный выбор.

Литература

1. Воронина, Е. В. Профильное обучение: модели организации, управленческое и методическое сопровождение / Е. В. Воронина. – М.: 5 за знания, 2006. – 256 с.
2. Логинова, Г. П. Психологические аспекты профильного обучения / Г. П. Логинова // Психологическая наука и образование. – 2003. – № 3. – С. 43–47.
3. Рекомендации об организации предпрофильной подготовки учащихся основной школы в рамках эксперимента по введению профильного обучения учащихся в общеобразовательных учреждениях на 2003/2004 учебный год (Приложение к письму Министерства образования РФ от 28.08.2003 № 03-51-156 ин/13-03).

ЭКСПЕРТИЗА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗА РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Швецова В. М.,

Институт развития образования
Сахалинской области, г. Южно-Сахалинск

В основу статьи положены принципы мыследеятельностной педагогики. Предметом изложения является описание локальной, развивающей образовательной среды, рефлексивный фон образовательного процесса (на примере факультета «Менеджмент в образовании» – для руководителей образовательных учреждений всех уровней).

Профессиональная деятельность руководителя образовательного учреждения (далее – ОУ) относится к группе профессий «человек–человек» и требует многих специфических профессиональных качеств – это умение руководить, учить и воспитывать; умение слушать и выслушивать; широкий кругозор и речевая культура; «душеведческая» направленность ума и проектировочный подход к человеку, основанный на уверенности, что человек всегда может стать лучше; способность сопереживания и наблюдательность; глубокая оптимистическая убежденность в правильности идеи служения народу в целом и развитое саногенное мышление как стратегия и тактика победителя; способность решать нестандартные ситуации и высокая степень саморегуляции; потребность осуществлять рефлексию и др.

Сложность развития данных профессиональных характеристик у руководителей ОУ определяется тем, что в образовании сегодня существует целый ряд противоречий. Проводя исследования на группе слушателей (двухгодичное обучение по программе «Менеджмент в образовании» руководителей ОУ Сахалинской области), мы выявили следующие противоречия:

- между растущими требованиями со стороны общества к руководителю образовательного учреждения и наличным уровнем его готовности к управленческой деятельности в постоянно меняющихся условиях;
- между существующей в настоящий момент системой профессиональной подготовки руководителя ОУ и недостаточной разработанностью педагогического сопровождения в системе ДПО процесса развития готовности руководителя к управлению образовательным учреждением;
- между динамикой профессиональных задач и личностно-профессиональной готовностью руководителей ОУ к их осуществлению;
- между динамикой образовательной политики и стремлением руководителей занимать четкую и последовательную позицию;
- между личностной потребностью в творческой самореализации и возможностью ее удовлетворения;
- между растущим объемом актуальной информации и рутинными способами ее переработки, хранения и передачи.

Мы выстраиваем систему принципов организации образовательного процесса на факультете «Менеджмент в образовании» (слушателями являются руководители ОУ всех уровней) на основе

мыследеятельностной педагогики, которая предполагает:

- во-первых, организацию соответствующего комплекса развивающих стимулов – пространственно-предметный компонент образовательной среды;
- во-вторых, организацию развивающей деятельности субъектов образовательного процесса – технологический компонент образовательной среды;
- в-третьих, строительство образовательного процесса в соответствии с возрастными, половыми, профессиональными и другими специфическими индивидуальными способностями личности руководителя ОУ.

Под образовательной средой (и средой образования) мы будем понимать систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [6, с. 14].

Чаще всего, когда говорят об образовательной среде, имеется в виду конкретная среда учебного заведения. Такую среду можно назвать локальной. Локальная образовательная среда – это функциональное и пространственное объединение субъектов образования, между которыми устанавливаются тесные разноплановые групповые взаимосвязи [6, с. 175].

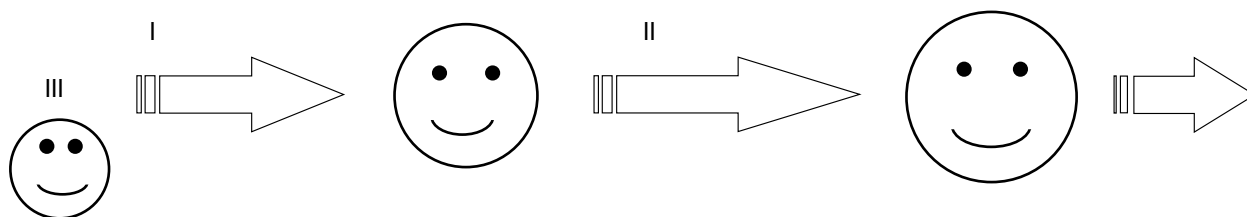
В контексте вышеизложенных методологических оснований в качестве развивающей образовательной среды нами понимается такая образовательная среда, которая способна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса [5, с. 221].

В принципе образовательная среда может рассматриваться как развивающая, если эта среда обеспечивает возможности, *во-первых*, для удовлетворения и развития субъектом своих потребностей на всех иерархических уровнях; *во-вторых*, для усвоения личностью социальных ценностей и органической трансформации их во внутренние ценности. Весь комплекс таких возможностей, обеспечиваемых конкретной образовательной средой, и составляет ее психолого-педагогический потенциал.

На первой сессии в соответствии с программой и учебным планом организуется проектная деятельность по теме «Руководитель школы». Перед организаторами и слушателями стоит задача создать модель выпускника факультета, модель руководителя ОУ, так как первичным элементом методологии и теории обучения является образ обучаемого [3, с. 4].

Модель руководителя ОУ

(где штрих I, II, III – качественные изменения)



Руководитель образовательного учреждения – личность. Личность – с объективным самовосприятием мира. Личность – с позитивной «Я-концепцией». Личность – способная к самовоспитанию и самообразованию. Личность – способная к адекватному взаимодействию с социумом.

I

Личностные качества	Понимание смысла жизни. Готовность менять себя, развиваться. Способность самодостраиваться. Высокая гражданская активность и социальная зрелость. Гуманистическая направленность, духовные потребности. Высокий уровень образованности, личностная и профессиональная эрудиция. Честность, искренность, толерантность. Доброжелательность, интеллигентность, инициативность, оптимизм, жизнерадостность, коммуникативность. Культура речи устной и письменной. Чувство нового. Эмоциональная уравновешенность и добросовестность. Трудолюбие. Развитое самосознание. Наличие эффективной «Я-концепции» и др.

II

Профессиональные качества	Сформированность новой управленческой парадигмы. Высокий уровень знаний об эпохе, человеке и профессионализме. Готовность к инновационным преобразованиям. Готовность применять современные технологии. Готовность к рефлексивному управлению. Готовность создавать в коллективе психологический комфорт. Готовность проектировать, прогнозировать. Готовность работать в команде. Готовность эффективно и качественно решать личные и профессиональные проблемы. Владение индивидуальным стилем управления и др.
Специфические личностные качества	Высокое чувство долга и преданности делу. Доверие к людям, уважительное и заботливое отношение к ним. Способность держать стресс, быстро восстанавливать свои физические и душевные силы, критически оценивать свою деятельность и др.

III

Профессиональные компетенции	Три группы ключевых компетенций: компетенции, относящиеся к самому себе как личности, субъекту жизнедеятельности; компетенции, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; компетенции, относящиеся к деятельности, проявляющиеся во всех типах и формах. Компетенции понимаются как способности, знания, умения, поступки. Трансверсальные компетенции – компетенции самопознания. Метакомпетенции – способность осуществлять рефлексию. Общекультурные компетенции.

IV

Продуктивность личности руководителя	Достижение поставленной цели и результата при любых ситуациях. Наличие продуктов интеллектуальной деятельности и т. д.

Схема 1. Модель руководителя образовательного учреждения

Слушателям предлагается провести экспертизу личностно-профессионального образа и создать идеальную модель руководителя ОУ, «акме»-профессионала (см. схему 1). Эта работа связана с учебной стратегией и постигается не вербально, а в процессе организации деятельности. Учебная стратегия – это то, что педагог формирует, выращивает во время занятий у слушателей, взаимодействуя с ними в субъект-субъектом ключе. Учебная стратегия – это то, что выстраивает сам слушатель, самоопределяясь по отношению к учебным заданиям, намечая собственную линию взаимодействия с педагогом, слушателями в сложившемся учебном контексте [2, с. 5–7].

Эта работа значима для организаторов и для слушателей, так как через экспертизу собственного личностно-профессионального образа участники образовательного процесса личное собственное развитие. Создаваемая в процессе мышления, мыследеятельности, мыслекоммуникации модель позволяет понять, что необходимо в личностном и профессиональном плане достроить и развивать за время учебы. Каждая группа переформулирует под себя общую тему заданного проекта («Управленец-лидер», «Управленец-личность», «Компетентностный руководитель» и др.). Это дает возможность посмотреть на модель руководителя ОУ с разных сторон и точек зрения.

Две недели идет напряженная групповая работа. Деятельность групп сопровождается чтением лекций по философии образования, психологии управления, управлению персоналом, инновационному менеджменту и др. Параллельно осуществляется индивидуальное и групповое консультирование. Проектная деятельность имеет обязательное ресурсное обеспечение, которое включает в себя выставки в библиотеке института, интернет-ресурсы, банк данных о передовом педагогическом опыте ИРОСО, практикумы в образовательных учреждениях и др.

Наличие рефлексивного фона образовательного пространства формирует у слушателей способность к рефлексии как метакомпетенцию – способность осуществлять рефлексии (В. А. Метаева), как трансверсальную компетенцию – самопознания (Г. П. Щедровицкий), как общекультурную компетенцию (Н. С. Розов). Рефлексивный фон образовательного пространства мы понимаем как наукоемкую и развивающуюся образовательную среду, насыщенную интеллектуальной работой по освоению новых видов деятельности; это более общее пространство, на котором разворачивается образовательный процесс [5]. Мы приводим обобщенную модель руководителя ОУ, которую создали слушатели 2009–2010 гг. обучения на факультете «Менеджмент в образовании».

В основания модели слушатели (схема 1) положили понятие «личность» и выделили следующие блоки: личностные качества, которые они ставят на первое место, понимая, что личностное развитие ведет за собой профессиональное; профессиональные качества, где прослеживают целый ряд

готовностей к профессиональной деятельности; блок «профессиональные компетенции» конкретизирует ряд профессиональных качеств и готовностей; завершает модель продуктивность личности, так как здесь учитываются новообразования взрослости и та ответственность, которую несет руководитель перед ребенком, обществом, государством и самим собой.

Идеализационная фактура схемы является важнейшим способом организации мышления, по мнению Ю. В. Громыко. Если мышление не наталкивается на идеализационные структуры, то оно вырождается [1, с. 58–65]. Основная характеристика мыследеятельностной педагогики заключается в том, что она носит преобразующий характер. Слушатели преобразовывают и изменяют условия своего существования, себя самого, форму организации своей деятельности (данный вывод сделан на основе итоговой рефлексии).

Процессы мышления, мыследействия, мыслекоммуникации связываются и противопоставляются друг другу процессами рефлексии и понимания. Сами процессы рефлексии и понимания не существуют независимо от процессов мышления, мыследействия, мыслекоммуникации. «Рефлексия и понимание как бы образуют рефлексивно понимающий кокон над системой мыследеятельности» [1, с. 64].

Принципы мыследеятельностной педагогики – педагогики, работающей с освоением универсальных процессов мышления, коммуникации, понимания, рефлексии, действия, – должны быть поставлены в отношения ко всем типам образования и всем типам антропологических практик.

Литература

1. Громыко, Ю. В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства) / Ю. В. Громыко. – Минск: Технопринт, 2000. – 376 с.
2. Громыко, Ю. В. Обучение схематизации в школе: Сборник сценариев для проведения уроков и тренингов: учеб.-мет. пособие для учащихся 10–11-х классов / Ю. В. Громыко. – М.: Пушкинский институт, 2005. – 364 с.
3. Панов, В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
4. Хуторской, А. В. Современная дидактика: учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
5. Швецова, В. М. Педагогическое сопровождение развития личностно-профессиональной готовности руководителя образовательного учреждения в системе ДПО / В. М. Швецова // Культура и общество (интернет-журнал МГУКИ). – 2008. – Режим доступа: e-culture.ru. – 7 с.
6. Ясвин, В. А. Образовательная среда – от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 413 с.

РАЗДЕЛ II. ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ

*Аушев Ю. А., Горбунов В. И., Ермаков Л. Ф., Зайцев Н. Д.,
Колодяжная Н. М., Семенов В. Я., Ратов С. Н.,
МОУ ДОД «Специализированная детско-юношеская школа олимпийского резерва»,
г. Долинск, Сахалинская область*

В статье раскрываются вопросы формирования интереса подростков к систематическим занятиям спортом в условиях детской спортивной школы. Представлен педагогический опыт, позволивший коллективу тренеров повысить интерес подростков к занятиям спортом.

Начиная с 13-летнего возраста у занимающихся в детских спортивных школах на отделении «Футбол» замечено значительное снижение интереса к систематическим занятиям спортом. Учащаются пропуски тренировки без уважительной причины; это часто приводит к уменьшению контингента учащихся на конец учебного года. В данном возрастном периоде в спортивных школах формируются сборные команды, защищающие честь района на областных соревнованиях. Повышение интереса к систематическим занятиям напрямую связывается с качеством тренировочного процесса [1, с. 2].

Цель исследования: повышение интереса к систематическим занятиям футболом у подростков 13–15 лет, занимающихся в СДЮШОР г. Долинска.

Объект исследования: учебно-тренировочный процесс.

Предмет исследования: средства повышения мотивации спортсменов к занятиям избранным видом спорта.

Задачи исследования:

1. Изучить причины снижения интереса к занятиям спортом у подростков с 13-летнего возраста.
2. Разработать и внедрить в учебно-тренировочный процесс СДЮШОР г. Долинска методику повышения мотивации учащихся в систематических занятиях футболом.
3. Обосновать эффективность внедрения методики повышения заинтересованности подростков к систематическим занятиям футболом.

Данная работа имеет актуальное значение для эффективной организации тренировочного и учебно-воспитательного процесса в спортивной школе. Предлагаемые формы и методы работы могут быть использованы тренерами-преподавателями в учреждениях дополнительного образования детей Сахалинской области.

Методы исследования:

- 1) анализ научно-методической литературы;
- 2) анкетирование учащихся; беседы с учащимися и тренерами-преподавателями, интервьюирование юных спортсменов;
- 3) педагогическое наблюдение;
- 4) педагогический эксперимент.

Организация исследования: исследование про-

водилось с 1.08.2008 по 1.08.2009 г. на базе муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей «Специализированная детско-юношеская школа олимпийского резерва» г. Долинска Сахалинской области.

В исследовании приняли участие учащиеся 13-летнего возраста из пяти учебно-тренировочных групп (второго, третьего и четвертого годов обучения) в количестве 80 человек.

В ходе анализа научно-методической литературы и многолетних наблюдений тренеров-преподавателей мы определили, что при подходе к работе с подростками необходимо учитывать возрастные особенности этого периода.

Если ранее подростки подражали взрослым, то теперь они пытаются быть самостоятельными и независимыми. Подчас становятся упрямыми, претендуют на равноправное положение в отношениях со взрослыми. Чрезмерная опека со стороны взрослых, ограничение самостоятельности подростков угнетают их и вызывают апатию, воспитывают потребительские качества.

Стремление к взрослости, половое созревание отвлекают подростка от спортивной деятельности. Свободное время ребята проводят в уличных компаниях, и зачастую в этих компаниях подростки приобщаются к выпивке, курению, наркотикам.

Конечно, задача тренера и педагога состоит в том, чтобы раскрыть подросткам истинные критерии взрослости, показать, в чем состоит характер мужчины, какие качества, включая и физическую подготовленность, характеризуют настоящего мужчину.

Одной из задач спортивной школы является формирование интереса учащихся к здоровому образу жизни, воспитание трудолюбия через тренировки, чувства товарищества и т. п.

В ходе исследования в течение двух недель мы провели анонимное анкетирование учащихся по следующим вопросам:

- Интересно ли тебе заниматься в нашей спортивной школе?
- Нравится ли тебе твой наставник (тренер)?
- Чего, по твоему мнению, не хватает в ходе учебно-тренировочного процесса?
- Твои предложения.

– Какими видами деятельности ты предпочитаешь заниматься в свободное от учебных занятий и тренировок время?

Помимо анкетирования были проведены беседы в группах, а также лично с учащимися (интервьюирование); беседы с тренерами-преподавателями о ходе учебно-тренировочного процесса.

Проанализировав полученные данные, выяснилось следующее: в целом подросткам интересны занятия в спортивной школе, они уважают и любят своих тренеров-преподавателей, но учащимся хотелось бы более часто принимать участие в различных соревнованиях (как на районном, так и на областном уровнях), участвовать в матчевых встречах со сверстниками из разных городов Сахалинской области и за ее пределами (то есть общаться, находить новых знакомых и друзей). В период летнего лагеря ребята отметили необходимость более частых многодневных походов.

По мнению тренеров-преподавателей, для того чтобы разнообразить учебно-тренировочный процесс, сделать его более качественным, необходимо внедрить в него инновационные технологии.

Например, имея видеокамеру, можно записывать сыгранный воспитанниками матч, а после него, используя видеопроектор, просмотреть матч вместе с ребятами и разобрать ошибки. Также видеоаппаратуру можно использовать для обучения учащихся различным приемам футбола через показ техники игры выдающихся мастеров и т. п.

Исходя из изложенного выше, в план учебно-тренировочной работы были внесены следующие мероприятия:

1) турниры по футболу и мини-футболу, приуроченные к праздничным датам, с участием команд других школ;

2) поездки в плавательный бассейн г. Южно-Сахалинска с посещением тренажерного зала;

3) матчи с участием ФК «Сахалин» и других взрослых команд;

4) спортивно-развлекательные вечера, диско-

теки с элементами спортивной викторины;

5) многодневные походы (продолжительностью от 3 до 14 дней), выезды на морское побережье, проведение первенства спортивного лагеря по пляжному футболу (в период функционирования летнего спортивно-оздоровительного лагеря);

б) приобретение учебников с видеонаосителями для обучения учащихся технике и тактике футбола, проведение теоретических занятий с использованием компьютерной техники.

В течение 2008–09 учебного года данные мероприятия были успешно проведены. В результате на конец учебного года контингент занимающихся в учебно-тренировочных группах не только сохранился, но и увеличился.

В 2008–2009 годах воспитанники отделения «Футбол» СДЮШОР г. Долинска стали бронзовыми призерами финала 49-й Спартакиады учащихся Сахалинской области, бронзовыми призерами чемпионата и первенства Сахалинской области, серебряными призерами соревнований «Спорт против наркотиков», стали победителями соревнований «Мини-футбол в школу» в возрастной группе детей (1997, 1998 годов рождения); они были награждены поездкой в г. Благовещенск в феврале 2009 года, стали победителями VI турнира «Спорт против подворотни», и их наградили поездкой в г. Москву в декабре 2009 года. В течение пяти дней воспитанники нашей спортивной школы тренировались на базе ЦСКА г. Москвы.

Литература

1. Ильин, Е. П. Психология физического воспитания: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Е. П. Ильин. – М.: Просвещение, 1987. – 287 с.

2. Кузнецов, А. А. Футбол. Настольная книга детского тренера. III этап (13–15 лет). Организационно-методическая структура учебно-тренировочного процесса в футбольной школе / А. А. Кузнецов. – М.: Олимпия – Человек, 2008. – 204 с.

РОЛЬ ЛЕТНИХ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНЫХ СБОРОВ В ПОВЫШЕНИИ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СПОРТСМЕНОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ В ДЮСШ Г. КОРСАКОВА

Булатов Е. А., Гаранина О. И., Жеребчук Н. В., Крупенич Н. В., Рец Е. И.,
МОУ ДОД «Детско-юношеская спортивная школа», г. Корсаков, Сахалинская область

В статье представлен педагогический опыт тренеров ДЮСШ по организации и проведению учебно-тренировочных сборов в условиях летнего оздоровительного отдыха детей. Приводятся данные, обосновывающие эффективность проведения сборов.

Необходимость учебно-тренировочных сборов для повышения уровня подготовленности учащихся детской спортивной школы, для формирования у занимающихся личностных качеств и в целом для повышения спортивной работоспособности не вызывает сомнений [1, с. 2].

Творческая группа тренеров-преподавателей детско-юношеской спортивной школы г. Корсакова регулярно проводит летние учебно-тренировочные сборы для учащихся ДЮСШ г. Корсакова на о. Вавайское.

Цель исследования: совершенствование учебно-тренировочного процесса в условиях учебно-тренировочных сборов для дальнейшего роста спортивных результатов занимающихся.

Объект исследования: учебно-тренировочный процесс учащихся ДЮСШ г. Корсакова.

Предмет исследования: процесс организации и проведения УТП на летних учебно-тренировочных сборах на озере Вавайское для учащихся ДЮСШ г. Корсакова.

Задачи исследования:

1. Организовать летние учебно-тренировочные сборы на озере Вавайское для учащихся ДЮСШ г. Корсакова.

2. Обосновать эффективность проведения летних учебно-тренировочных сборов в повышении уровня физической подготовленности юных спортсменов.

Гипотеза: мы предполагаем, что проведение летних учебно-тренировочных сборов на о. Вавайское для учащихся ДЮСШ г. Корсакова будет способствовать повышению уровня физической подготовленности спортсменов.

Результаты исследования

Учебно-тренировочные сборы проводились с 5 июля по 5 августа 2009 года на учебно-тренировочной базе о. Вавайское. Участие в них принимали учащиеся ДЮСШ (отделения борьбы, спортивной гимнастики, легкой атлетики, футбола, тхэквондо) в количестве 10 человек (1995 года рождения).

Учебно-тренировочные сборы проводились строго в соответствии с учебным планом тренеров-преподавателей, режимом дня, утвержденным директором ДЮСШ: подъем – в 8⁰⁰; зарядка – в 8³⁰; завтрак – в 9⁰⁰; общественно полезный труд (уборка территорий, строительство приспособлений на спортивных площадках, стадионах); первая тренировка – с 10³⁰ до 12³⁰ (тренировки проводились в зависимости от вида спорта [на территории базы, в лесу, на берегу моря, стадионе, площадке с гимнастическими снарядами]); второй завтрак; свободное время; обед; тихий час; вторая тренировка; культурно-массовые мероприятия; ужин; досуг: концерты, конкурсы, дискотеки; сон – в 22³⁰.

Близость моря и озера Вавайское позволяли

не только принимать водные процедуры, но и обучать учащихся плаванию.

Таблица 1

Динамика результатов тестирования уровня физической подготовленности учащихся ДЮСШ г. Корсакова в ходе эксперимента

Ф. И. О	Результаты тестирования					
	исходные (5.07.09 г.)			конечные (5.08.09 г.)		
	подтягивание (кол-во раз)	бег на 500 метров (мин, с)	прыжок в длину с места (см)	подтягивание (кол-во раз)	бег 500 метров (мин, с)	прыжок в длину с места (см)
Ф-ев С.	17	1.40.1	227	18	1.40.0	228
С-ин С.	17	1.40.3	231	17	1.40.2	231
Х-ов Д.	20	1.40.0	239	20	1.39.5	241
Д-ин С.	20	1.40.7	225	21	1.40.4	230
Б-ан А.	15	1.40.3	227	18	1.40.2	227
Л-их Ж.	13	1.40.0	229	15	1.40.0	230
К-ков М.	15	1.40.2	211	15	1.40.1	211
М-ов М.	15	1.40.8	209	15	1.40.7	210
К-ин К.	20	1.40.7	225	25	1.40.6	226
К-ин М.	20	1.40.5	223	22	1.40.5	223
Средний результат	17,5	1.40.3	224,6	18,6	1.40.8	225,7

Результаты тестирования уровня физической подготовленности участников сборов показали положительную динамику: в беге на 500 метров на 1 % ($z=5$, $p>0,05$); в прыжках в длину с места – на 0,5 % ($z=6$, $p>0,05$), в подтягивании на высокой перекладине хватом сверху – на 6 % ($z=7$, $p<0,05$).

Проведение учебно-тренировочных сборов способствует повышению уровня физической подготовленности учащихся ДЮСШ г. Корсакова, результативности в соревновательной деятельности, формированию устойчивого психического состояния спортсменов. Учащиеся максимально реализуют свою подготовленность в соревнованиях, используя двигательные и волевые возможности.

Литература

1. Организация оздоровительной работы в учреждениях летнего отдыха детей / Под ред.: С. Р. Коновой, В. И. Бондаря. – М.: НИИ семьи, 1997. – 24 с.

2. Сиротин, Н. М. Программа здорового жизненного стиля / Н. М. Сиротин, В. М. Ялтонский. – Пермь, 2003. – 216 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ ШКОЛЬНОЙ ЖИЗНИ

Власенко С. А.,
МОУ «Гимназия № 1 им. А. С. Пушкина»,
г. Южно-Сахалинск

В статье рассматриваются вопросы организации здоровьесберегающего пространства в школе как условия адаптации первоклассников к школьной жизни. Предлагается практический опыт решения указанных проблем.

В связи с переходом на ФГОС второго поколения встал вопрос о здоровьесберегающих технологиях в образовании.

Забота о здоровье – обязательное условие учебного процесса. Охрану здоровья детей можно назвать приоритетным направлением деятельности всего общества, поскольку лишь здоровые дети в состоянии должным образом усваивать полученные знания и в будущем способны заниматься производственно-полезным трудом [2, с. 4].

Существует более 300 определений понятия «здоровье». Согласно определению Всемирной организации здравоохранения, здоровье – это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов.

Под здоровьесберегающей образовательной технологией понимаем систему, создающую максимально возможные условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционально-

го, интеллектуального, личностного и физического здоровья всех субъектов образования.

Наблюдения за первоклассниками показали, что социально-психологическая адаптация может проходить по-разному. Значительная часть детей (их обычно 50–60 %) адаптируется в течение первых двух-трех месяцев обучения. Это проявляется в том, что ребенок привыкает к коллективу, ближе узнает своих одноклассников, приобретает друзей. У детей, благополучно прошедших адаптацию, преобладает хорошее настроение, активное отношение к учебе, желание посещать школу, добросовестно и без видимого напряжения выполнять требования учителя.

Другим детям (их примерно 30 %) требуется больше времени для привыкания к новой школьной жизни. Они могут до конца первого полугодия предпочитать игровую деятельность учебной, не сразу выполняют требования учителя, часто выясняют отношения со сверстниками неадекватными методами (дерутся, капризничают, жалуются, пла-

Программа диагностики адаптации к школьному обучению

Дата исследования	Предмет исследования	Методы	Источники
1–2-я недели сентября	Уровень развития предпосылок учебной деятельности	«Педагогическая диагностика»	
3–4-я недели сентября	Уровень сформированности компонентов учебной деятельности	«Графический диктант»	Готовность детей к школе / Под ред. В. И. Слободчикова. – Томск: Пеленг, 1992
	Уровень развития наглядно-образного мышления	«Рисунок человека»	
	Уровень развития произвольного внимания	«Домик»	
	Уровень сформированности компонентов учебной деятельности	«Образец и правило»	
	Уровень сформированности компонентов учебной деятельности	«Лабиринт»	
Октябрь	Эмоциональное ощущение ребенка в семье, структурное благополучие семьи	«Рисунок семьи»	Лосева В. К. Рисуем семью: диагностика семейных отношений. – М.: А. П. О., 1995
	Уровень агрессии, тревожности	«Несуществующее животное» (М. З. Друкаревич)	Psylap.info 2009–2010
	Мотивы учения	«Школа зверей»	Первое сентября; Школьный психолог № 12, 2000
Март	Уровень сформированности класса как коллектива, социометрический статус учащегося	Социометрия	Библиотечка «Первого сентября; серия» «Школьный психолог»
	Уровень школьной мотивации	Тест школьной мотивации	Лусканова Н. Анкета школьной мотивации

чут). У этих детей встречаются трудности и в усвоении учебных программ [1].

В каждом классе есть примерно 14 % детей, у которых к значительным трудностям учебной работы прибавляются трудности болезненной и длительной (до одного года) адаптации. Такие дети отличаются негативными формами поведения, устойчивыми отрицательными эмоциями, нежеланием учиться и посещать школу. Часто именно с этими детьми не хотят дружить, сотрудничать, что вызывает новую реакцию протеста: они ведут себя вызывающе, задираются, мешают проводить урок и пр.

Наиболее напряженными для всех детей являются первые четыре недели обучения. Это период так называемой «острой» адаптации.

Для сохранения психологического здоровья первоклассников необходимо учитывать особенности их адаптации (привыкание, приспособление) к школьной жизни.

Первый год обучения особенно трудный для ребенка: меняется привычный уклад его жизни, он адаптируется к новым социальным условиям, новой деятельности, незнакомым взрослым и сверстникам. Замечено, что более неблагоприятно адаптация протекает у детей с нарушениями физического и психологического здоровья [3, с. 5].

К нарушениям психологического здоровья мы относим психологическую неготовность ребенка к обучению в школе (не сформированы предпосылки, некоторые компоненты учебной деятельности), неблагоприятный психологический климат в семье ребенка, особенности личности ребенка, мешающие ему наладить отношения со сверстниками, учителями (физическая агрессия, высокий уровень тревожности). Если не учитываются трудности адаптационного периода, то это может привести к нервному срыву ребенка и нарушению его психического здоровья.

Для выявления факторов, затрудняющих адаптацию, мы предлагаем следующую программу диагностики адаптации первоклассников к школьному обучению.

В результате исследований, которые проводятся в начале учебного года, выявляются дети группы риска:

- учащиеся, у которых не сформированы компоненты учебной деятельности;
- учащиеся с игровыми мотивами учения;
- дети с нарушениями в коммуникативной сфере;

– учащиеся с нарушениями детско-родительских отношений, которые влекут за собой проблемы адаптации к условиям обучения в школе, так как семья выступает ресурсом школьной успешности ребенка.

Пути решения указанных проблем обсуждаются на психолого-педагогических консилиумах с педагогами, работающими с первыми классами; для родителей проводятся групповые и индивидуальные консультации; формируются коррекционно-развивающие группы для занятий с психологом.

Исследования, которые проводятся во второй половине учебного года (в марте) (социометрия, тест школьной мотивации), позволяют определить успешность социализации ребенка в школе и принятия им школьной ситуации жизни.

Данный вид деятельности позволяет выявить наиболее часто встречающиеся проблемы адаптации первоклассников. К ним относятся: проблемы в интеллектуальной сфере (недостаточный уровень развития произвольности внимания, активности внимания, наглядно-образного мышления), неумение ориентироваться на систему требований, присутствие игровых мотивов, неадекватно перенесенных в новую учебную сферу.

В работе психолога прослеживается необходимость учета половых различий детей. Так, исследования в течение трех лет показали, что чаще всего эти проблемы встречаются у мальчиков 6,5 лет.

Данное психологическое сопровождение обеспечивает снижение риска дезадаптации учащихся.

Литература

1. Истратова, О. Н. Большая книга детского психолога / О. Н. Истратова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2008. – 568 с.; ил.
2. Князева, Т. Н. Психологическая готовность ребенка к обучению в основной школе: структура, диагностика, формирование / Т. Н. Князева. – СПб.: Речь, 2007. – 119 с.
3. Лосева, В. К. Рисуем семью: диагностика семейных отношений / В. К. Лосева. – М.: А. П. О., 1995. – 40 с.; ил.
4. Никандров, Н. Д. Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения, 2009 / Н. Д. Никандров, А. М. Кондаков, А. А. Кузнецов. – Режим доступа: URL: www.standart.edu.ru.
5. Цукерман, Г. А. Введение в школьную жизнь / Г. А. Цукерман, К. Н. Поливанова. – Томск: Пеленг, 2000. – 138 с.

ЛЕЧЕБНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Еланцева Т. Н.,
МУЗ «Детская городская больница»,
Пронкина С. А.,*

Институт развития образования Сахалинской области, г. Южно-Сахалинск

Целью данной работы является анализ состояния здоровья школьников. Рассматривается возможность использования лечебной физической культуры в профилактике нарушений осанки младших школьников.

Деятельность медицинских работников в современных условиях направлена на управление состоянием здоровья детских и подростковых коллективов. Периодические медицинские наблюдения за состоянием здоровья школьников позволяют установить общие закономерности развития детей, формирования их здоровья.

В 1948 году Всемирная организация здравоохранения приняла следующее определение здоровья: «Здоровье – это состояние полного телесного, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и повреждений». НИИ гигиены детей и подростков предложил критерии комплексной оценки состояния здоровья школьников: наличие или отсутствие в момент обследования какой бы то ни было болезни; уровень функционального состояния основных систем организма; степень сопротивляемости организма неблагоприятным воздействиям; гармоничное и соответствующее возрасту развитие (физическое и психическое).

В 50–60-х годах XIX века наблюдения врачей установили большое распространение среди школьников близорукости, нарушений осанки (главным образом – сколиоз), неврастении и анемии. Преимущественное их распространение среди учащихся по сравнению с не обучавшимися в школе и частота их распространения среди учащихся, возрастающая от класса к классу, являлись следствием школьного обучения и получили название «школьные болезни». Это определение в 1870 году дал им Р. Вихров в своей работе «О некоторых вредных для здоровья влияниях школы».

Поиски причин «школьных болезней» привели врачей к заключению о неудовлетворительной организации школьного обучения, к которой относятся: недостаточная освещенность классов, плохой воздух школьных помещений, неправильная форма и величина школьных столов, перегрузка учебными занятиями.

В современных условиях изменилась роль «внутришкольных факторов», влияющих на здоровье школьника. Кроме влияния светового, воздушно-теплого режимов, подбора учебной мебели, дополнительно сформировались новые факторы: интенсификация обучения, в том числе и использование современных технических средств обучения; переход на новые формы обучения; учебный стресс (до 80 % учащихся в условиях школы испытывают воздействие неоправданного стресса); снижение двигательной активности и еще более выраженная гипокинезия школьников.

Процесс обучения, как правило, организовывается без учета здоровья школьников. Материально-техническая база многих учебных заведений сегодня не позволяет обеспечить сохранение и укрепление здоровья детей.

О нарастании частоты хронических отклонений здоровья у детей свидетельствуют следующие данные. За период обучения в школе с первого по восьмой класс число здоровых детей снижается в четыре раза. Число детей с миопиями возрастает до 30 %, с нервно-психическими расстройствами – до 40 %, с гастроэнтерологическими заболеваниями – в два раза. За время обучения в школе число детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата увеличивается в два раза.

В современной школе лишь 10 % учащихся здоровы, каждый второй имеет морфофункциональные отклонения, а 40 % школьников страдают хроническими заболеваниями. Ортопедические заболевания занимают особое место в детской патологии, влияя на характер детской и подростковой инвалидности. Нарушение функции стопы и осанки – сложнейшая медицинская и социальная проблема. Число детей и подростков с ортопедической патологией продолжает расти. Всемирная организация здравоохранения объявила первое десятилетие XXI века периодом улучшения качества диагностики и лечения болезней костно-мышечной системы. Болезни опорно-двигательного аппарата занимают одно из первых мест среди заболеваний, особенно у подростков 15–18 лет.

Нарушения осанки – это одна из основных причин развития в будущем таких заболеваний позвоночника, как сколиоз и остеохондроз. Кроме того, нарушение осанки может являться одним из предрасполагающих факторов в развитии соматических заболеваний. Слабое физическое развитие ребенка ведет к нарушениям осанки, а нарушение осанки, в свою очередь, затрудняет работу внутренних органов, ухудшая и без того слабое физическое развитие ребенка.

Осанкой принято называть привычную позу непринужденно стоящего человека, которую он принимает без излишнего мышечного напряжения.

Факторы, определяющие осанку человека: форма позвоночника и грудной клетки, положения головы, пояса, верхних и нижних конечностей, угол наклона таза. Важную роль играет степень развития мускулатуры, но не столько ее максимальные силовые возможности, сколько равномерность распределения тонуса мышц тела.

Формирование осанки начинается с форми-

рования физиологических изгибов позвоночника у ребенка. У новорожденного ребенка позвоночный столб имеет форму дуги, обращенной выпуклостью назад. В процессе развития статических функций у ребенка появляется физиологическая кривизна позвоночника. Так, когда ребенок начинает держать голову, формируется шейный лордоз, сидеть – грудной кифоз, стоять и ходить – поясничный лордоз. Окончательная осанка, свойственная данному человеку, формируется только с наступлением половой зрелости.

Состояние здоровья школьников города Южно-Сахалинска не является исключением, а дополняет общероссийскую тенденцию ухудшения здоровья школьников. В 2009 году специалистами МУЗ «Детская городская больница» было осмотрено 7 763 школьника, из них 1 365 первоклассников, 1 331 пятиклассник, 1 276 семиклассников, 2 594 учащихся 8-х и 9-х классов, 514 десятиклассников и 683 учащихся 11-х классов.

Среди выявленной патологии на первом месте – ортопедическая патология (26 %); на втором месте – нарушение зрения (10,9 %); на третьем месте – болезни эндокринной системы и соматические заболевания (по 9,4 %).

Таблица 1

Распределение патологии по классам

Классы	Ортопедическая патология (в %)	Патология зрения (в %)
1-е	26,1	10,9
5-е	30,5	34,9
7-е	39,7	37,3
8-е	39,9	37,1
9-е	36,1	32,7
10-е	35,6	38,9
11-е	47,8	37,6

За год, проведенный первоклассниками в школе, на 3,5 % увеличилась патология опорно-двигательного аппарата, на 2,5 % увеличилась патология зрения. По данным профилактических осмотров школьников распределяют по группам здоровья. Среди первоклассников первую группу здоровья (дети, не имеющие отклонений в состоянии здоровья) составляет 41,3 %. К одиннадцатому классу число здоровых школьников уменьшается в 2,3 раза. К выпускному классу на 15 % уменьшается число школьников со второй группой здоровья (имеющие незначительные отклонения в состоянии здоровья) и почти в четыре раза увеличивается число школьников, имеющих хронические заболевания.

Таблица 2

Распределение школьников по группам здоровья

Классы	Группы здоровья (в %)			
	I	II	III	IV
1-е	41,3	54,8	3,6	0,1
5-е	30,4	64,6	4,8	0,8

Классы	Группы здоровья (в %)			
	I	II	III	IV
7-е	22,4	71,4	5,6	0,4
8-е	23,6	70,8	5,5	
9-е	28,1	66,1	5,1	0,5
10-е	24,9	63,4	10,8	1,3
11-е	18,3	69,6	11,4	0,5

Учитывая данные профилактических осмотров и рост ортопедической патологии среди школьников, в 2007 году МУЗ «Детская городская больница» было принято решение о проведении в рамках грантового проекта эксперимента по профилактике и коррекции нарушений осанки у школьников 1–4-х классов общеобразовательной школы № 16 г. Южно-Сахалинска.

На уроках физической культуры у учащихся 1–4-х классов общеобразовательной школы № 16 г. Южно-Сахалинска студенты отделения физической культуры и спорта СахГУ проводили коррегирующую гимнастику.

Корригирующие упражнения – гимнастические упражнения, в которых движения конечностей и туловища или отдельных сегментов тела направлены на исправление различных деформаций: шеи, грудной клетки, позвоночника и др. Наиболее важны в этих упражнениях исходные положения, определяющие их строго локализованное воздействие, оптимальное сочетание силового напряжения и расслабления, формирование во всех возможных случаях незначительной гиперкоррекции порочного положения.

Воздействие корригирующих упражнений на вегетативные функции определяется суммарным влиянием растягивания и дозированного силового напряжения. Воздействие на функции отдельных органов определяется биомеханическими условиями. Исходные положения и направления движений в упражнениях, применяемых для коррекции отдельных деформаций, могут вызывать затруднения деятельности органов дыхания, кровообращения и др. Поэтому необходим тщательный выбор исходного положения и методики проведения этих упражнений в целях сведения к минимуму такого влияния. Общее воздействие корригирующих упражнений соответствует воздействию упражнений малой или умеренной интенсивности.

Специалистами детской больницы было осмотрено 119 школьников 1–4-х классов школы № 16, из них у 98 (82,4 %) учащихся выявлены патологии опорно-двигательного аппарата. Для проведения экспериментальной работы по итогам осмотра специалистов сформированы контрольная и экспериментальная группы. Функциональные пробы по определению физической подготовленности школьников контрольной и экспериментальной групп показали, что в контрольной группе все школьники выполнили нормативные показатели, в экспериментальной группе возрастные нормативы по жизненной емкости легких выполнили 30,6 % школьников, по силовой выносливости мышц спины – 9,2 % и по силовой выносливости мышц брюшного пресса – 7,6 % учащихся.

Коллективом врачей детской больницы, преподавателями кафедры физической культуры и спорта определены задачи по коррекции осанки учащихся экспериментальной группы и разработаны комплексы упражнений корригирующей гимнастики соответственно поставленным задачам на каждую четверть.

Через год были вновь проведены функциональные пробы с целью определения эффективности проведенных мероприятий.

Таблица 3

Результаты исследования

Показатели	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	2007 г.	2008 г.	2007 г.	2008 г.
Жизненная емкость легких	1,5 л	1,34 л	1,1 л	1,56 л
Силовая выносливость мышц брюшного пресса	30,6 с	34,5 с	20,2 с	46,1 с
Силовая выносливость мышц спины	59,6 с	52,9 с	27,25 с	64,8 с

Эффективность проведенных мероприятий мы определяли по формуле В. И. Усаковой:

$$W = \frac{V_2 - V_1}{0,5 \times (V_1 + V_2)} \times 100 \%,$$

где W – темп прироста показателя; V_1 – абсолютное значение показателя в начале учебного года; V_2 – абсолютное значение показателя в конце учебного года. Полученный результат считается достоверным, если темп прироста показателя составляет не менее 10 %.

В экспериментальной группе темпы прироста показателей составили: жизненная емкость легких – 30 %; силовая выносливость брюшного пресса – 78 %; силовая выносливость мышц спины – 82 %.

В контрольной группе темпы прироста показателей составили: силовая выносливость мышц брюшного пресса – 12 %. Показатели жизненной емкости легких и силовой выносливости мышц спины ухудшились.

Полученные результаты показывают, что уровень физической подготовленности школьников за время обучения в школе снижается. В связи с этим целесообразно в программу уроков физической культуры в общеобразовательной школе включать упражнения, направленные на коррекцию и профилактику патологии опорно-двигательного аппарата.

ВОСПИТАНИЕ В КЛАССЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Лияськина Е. А.,

Управление образования, культуры и спорта,
МОУ СОШ №1, г. Александровск-Сахалинский

Эффективность воспитания детей в семье в значительной степени зависит от педагогической грамотности родителей. Значительное место в системе работы классного руководителя с родителями учащихся отводится психолого-педагогическому просвещению.

Возрастающие психоэмоциональные и физические нагрузки учащихся в современной школе делают задачу сохранения и укрепления здоровья школьников одной из приоритетных. Официальная статистика продолжает свидетельствовать об ухудшении здоровья учащихся школ. По данным Министерства здравоохранения России, 90 % школьников имеют отклонения различной степени в состоянии здоровья, у 60 % наблюдаются мозговые дисфункции, а 35 % хронически больны. Лишь 5–10 % детей приходят в школу с диагнозом «здоров». Снижение памяти, усталость и невозможность сосредоточиться в конце учебного дня являются неизменными спутниками современного школьника.

Давно сложившийся традиционный метод организации школьного образования не учитывает необходимости решения проблемы сохранения и укрепления здоровья школьников и, более того, способствует ее усугублению. Поэтому в последнее время педагогами и школьными администраторами ведется активный поиск здоровьесберегающих подходов к организации образовательного процесса [7, с. 275].

В связи с этим перед школой встают сразу две задачи.

Во-первых, сохранить, поддержать, укрепить тот уровень здоровья, с которым ребенок приходит в образовательное учреждение. А во-вторых, воспитать у него ценностное отношение к собственному здоровью, обучить его основам здорового образа жизни, чтобы он желал и мог, например, иметь хорошую осанку, спокойный нрав, комфортно себя чувствовать без сигарет или наркотиков.

Поэтому важно как теоретически, так и практически организовать такой обучающий процесс, который определял бы положительный вектор в естественном ходе социализации взрослеющего человека, совмещая его с формированием мотивации к здоровому образу жизни.

В работе каждого учителя есть трудная, но очень важная миссия – быть классным руководителем. Одни учителя считают ее дополнительной к своей преподавательской деятельности, другие называют ее самой главной. Как бы ни была трудна работа классного руководителя, она, несомненно, нужна детям, поскольку основным структурным звеном в школе является класс. Именно здесь организуется познавательная деятельность, формируются здоровый образ жизни и социальные отношения между учащимися. В классах реализуется забота о социальном благополучии детей, решаются проблемы их

досуга, осуществляется первичное сплочение коллективов, формируется соответствующая эмоциональная атмосфера. Организатором деятельности учащихся в классе, координатором воздействий остается классный руководитель. Именно он непосредственно взаимодействует как с учениками, так и с их родителями, искренне стремится помочь детям в решении их проблем в школьном коллективе [5, с. 46].

Воспитание – важнейшее явление духовной жизни общества для всех времен и народов. Без воспитания немыслима жизнь человеческого общества, ибо его назначение – передача накопленных знаний и жизненного опыта от поколения к поколению. В этом заинтересованы все: и учителя, и родители, и сами дети, и все жители страны. Здесь равнодушных нет. В связи с этим роль педагога проявляется в следующих аспектах: как учителя-предметника (воспитание средством своего предмета), как классного руководителя (воспитание через систему ценностей и традиций школы, установок общества в процессе внеклассной работы с учащимися, через взаимодействие с семьей, социумом, с обществом).

В круговороте повседневной жизни мы часто забываем о том, что семья – главная школа воспитания. А мы, педагоги, лишь помогаем родителям в воспитании их детей.

Высказывание о том, что здоровье – основа долгой счастливой жизни, ни у кого не вызывает сомнения. Но жизненный опыт показывает, что здоровье ребенка, его социально-психологическая адаптация, нормальный рост, развитие во многом определяются средой, в которой он живет. Для ребенка этой средой является школа, так как более 70 % времени его бодрствования связано со школой [3, с. 172].

И каждый может найти множество тому подтверждений, что заботиться о своем здоровье люди обычно начинают только после того, как недуг даст о себе знать. Часто обстоятельства заставляют человека самостоятельно искать путь к выздоровлению или оказывать помощь своим близким в домашних условиях. А ведь можно предотвратить эти заболевания намного раньше, и для этого не потребуется каких-то сверхъестественных усилий. Нужно всего лишь вести здоровый образ жизни. Я, как классный руководитель, стараюсь формировать у учащихся потребность в здоровом образе жизни в учебной и внеучебной деятельности.

Направления работы в школе:

- профилактика утомляемости;
- охрана здоровья учащихся;

- работа с учащимися и их родителями по формированию здорового образа жизни;
- проведение дней здоровья;
- спортивные мероприятия.

Воспитательная работа класса является составляющей воспитательной системы школы.

Я как классный руководитель определила направление воспитательной деятельности – сохранение и укрепление здоровья учащихся.

Цель направления: сформировать поиск оптимальных средств для сохранения и укрепления здоровья учащихся.

Задачи:

- создание условий для обеспечения охраны здоровья учащихся;
- формирование здорового образа жизни;
- систематизация профилактических работ и предупреждение детского травматизма;
- просвещение родителей в вопросах сохранения здоровья детей.

Участники воспитательного процесса: учащиеся, классный руководитель, школьный фельдшер, школьный психолог, родители.

Эффективность воспитания детей в семье в значительной степени зависит от педагогической грамотности родителей.

Значительное место в системе работы классного руководителя с родителями учащихся отводится психолого-педагогическому просвещению.

Классные родительские собрания эффективны лишь тогда, когда на них не только подводятся итоги успеваемости, но и рассматриваются актуальные педагогические проблемы. На таких собраниях обсуждение успеваемости учащихся не самоцель, а мостик к той или иной проблеме.

Работу с родителями строю в форме сотрудничества. Результаты работы свидетельствуют о том, что воспитательная работа с учащимися должна проводиться непрерывно с использованием различных форм и методов для личностного развития подростка.

Познавательная прогулка в лес или же поход при правильной организации разрешают проблемы здорового образа жизни.

Осуществлялась профилактическая работа: фитотерапия, витаминотерапия, профилактика соматических заболеваний.

По моему мнению, для успешного решения вопросов обучения, воспитания и развития личности ребенка необходимо активное взаимодействие всех участников образовательного процесса в едином образовательном пространстве и социокультурной среде.

Я стала классным руководителем в данном классе в 2004 году и начала свою работу, согласно моей концепции воспитания учеников, с изучения литературы, характера детей (воспитанности и способностей), изучения семьи, ее уклада, микроклимата, характера воспитательной деятельности (классным руководителем и школьным психологом проводились тесты с родителями).

В результате такой работы выяснились следующие аспекты:

- уровень воспитанности учащихся данного класса – средний;

- отношение к школе – положительное;
- образовательный уровень родителей – средний;

- 50 % учащихся класса имеют компьютеры или к ним доступ;

- отношение к учебе – положительное.

Таким образом, программа «Здоровье» объединяет и согласовывает работу педагогического коллектива по формированию здорового образа жизни учащихся. Она охватывает многие вопросы специальной подготовки борьбы с вредными привычками, закаливания, гигиены, досуга.

Значительную роль в реализации программы играют семья ребенка, его родители, информационные ресурсы: стенды, журналы, написание информационных журналов и статей, посвященных укреплению здоровья и пропаганде здорового образа жизни.

Сегодня роль семьи и школы в укреплении здоровья детей должна неуклонно возрастать. Ежедневная утренняя гимнастика, процедуры закаливания, соблюдение двигательного режима дня, лыжные походы станут для детей необходимыми, если рядом с ними будут родители, педагоги, своим примером показывающие ценность здоровья и значимость здорового образа жизни.

Литература

1. Внеклассные мероприятия в начальной школе: тематические занятия, утренники, композиции, экскурсии, КВН, беседы, обзоры / Авт.-сост. С. А. Болотская и др. – Волгоград: Учитель, 2007. – 143 с.
2. Заикина, Е. А. Валеологический аспект работы классного руководителя / Е. А. Заикина // Классный руководитель. – 2007. – № 5. – С. 19–26.
3. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе / Авт.-сост. С. А. Цабынин. – Волгоград: Учитель, 2009. – 172 с.
4. Конституция Российской Федерации. – М.: Приор, 2001. – С. 3, 12.
5. Коржакова, О. В. Система работы классного руководителя с родителями / О. В. Коржакова // Классный руководитель. – 2008. – № 5. – С. 46–49.
6. Макарова, Т. В. Комплексная программа «Здоровье» / Т. В. Макарова // Классный руководитель. – 2007. – № 5. – С. 27–36.
7. Права человека: книга для чтения. 5–9-е классы. – М.: Мемориал, 1998. – 275 с.
8. Родительские собрания / Авт.-сост. И. Ф. Яценко. – М.: ВАКО, 2008. – 224 с.
9. Родительские университеты / Сост. О. А. Запотьок. – Минск: Красико-Принт, 2006. – 128 с.
10. Сценарий классного часа «Путешествие в страну здоровья» // Практика административной работы в школе. – 2009. – № 1. – С. 62–63.
11. Федорова, И. В. Здоровая личность: Программа воспитания одиннадцатиклассников / И. В. Федорова // Классный руководитель. – 2008. – № 2. – С. 25–31.
12. Штыркина, О. Нелепость повергает в шок (что такое ОБЖ и как за него бороться) / О. Штыркина // Основы безопасности жизнедеятельности: информационно-методическое издание для преподавателей. – 2003. – № 12. – С. 15.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ КАК РЕЗУЛЬТАТ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Марищук Л. В., Платонова Т. В.,

Белорусский государственный университет физической культуры, г. Минск, Республика Беларусь,

Кузнецова Т. В.,

Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта, г. Санкт-Петербург

В статье анализируется взаимосвязь здорового образа жизни и сохранения психологического здоровья, понимаемого как личностное благополучие. Приведены результаты некоторых новых и опубликованных исследований авторов.

Здоровый образ жизни (ЗОЖ) – феномен, широко обсуждаемый специалистами в области физической культуры и спорта, медиками, психологами, педагогами и не имеющий дефиниции либо определяемый не в соответствии с правилами их построения. Например, «ЗОЖ – образ жизни человека, его поведения, мышления, привычек, который обеспечивает определенный уровень здоровья» [7, с. 122]. Спрашивается, можно ли психологические категории разного уровня употреблять как однородные члены? Поведение рассматривается как совокупность поступков, привычек, совершаемых в русле социальных установок личности; а мышление есть психический познавательный процесс обобщенного и опосредованного отражения действительности.

Образ жизни дефинируется как «совокупный показатель жизнедеятельности... рассматривающий трудовую, общественно-политическую, культурную ее сферы, выявляющий мотивы и особенности поведения людей» [5, с. 229]. Прилагательное «здоровый» понимается как имеющий отношение к здоровью. Всемирная организация здравоохранения определила здоровье как состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов. Здоровье рассматривается как источник благополучной повседневной жизни, а не как цель существования. Здоровье обеспечивает человеку возможность выполнения своих биосоциальных функций в изменяющейся среде, с перегрузками и без потерь. Понятие «здоровье» включает ряд признаков: соответствующий возрасту уровень жизнеобеспечивающих систем; гармоничное физическое развитие среднего или выше среднего уровня; быстрое приспособление организма (адаптация) к новым условиям; высокая умственная и физическая работоспособность; отсутствие болезней в течение года либо кратковременная болезнь (не более пяти-семи дней) с полным выздоровлением. По данным ВОЗ, уровень здоровья складывается из таких составляющих, как генетические факторы (18–20 %), здравоохранение и качество предоставляемых населению медицинских услуг (7–10 %) и образ (качество) жизни (50–52 %). То есть здоровье – это не результат лечения, а производное разумного, с социально-гигиенических позиций, качества жизни и соответствующих условий труда [2]. Еще в Античности здоровье справедливо связывали с равновесием и гармонией. Алкмеон трактовал здоровье как гармонию и равновесие

противоположно направленным сил. Болезнь наступает как следствие единовластия одного из таких элементов. Гиппократ утверждал, что здоровье возможно при соразмерном смешении основных первоэлементов тела (крови, флегмы, желтой и черной желчи). Согласно Платону, здоровье, как и красота, требует «согласия противоположностей» и выражается в «соразмерном» соотношении душевного и телесного.

Определим ведение ЗОЖ как «жизнедеятельность личности, реализующей в своем поведении мотив сохранения (поддержания на уровне оптимума) собственного здоровья, не наносящей вреда здоровью окружающих». Полагаем, что ведение ЗОЖ является как проявлением общей культуры личности (следование трем основным принципам: целесообразности, удобства и красоты), так и психологического ее здоровья. Отметим, что принцип удобства понимается как достижение поставленной цели средствами, не наносящими ущерба личности и окружающим ее людям.

Психологическое здоровье предполагает, а во многом и определяет реализацию физических и духовных потенций человека, его благополучие. Р. М. Шамионов выделил в субъективном благополучии модус физического (соматического) и психологического здоровья, содержащий систему взглядов на ценность здоровья и определяющий деятельность личности, направленную на здоровый образ жизни, поддержание здоровья [8]. Результаты проведенного исследования [1] доказали, что субъективное осознание здоровья или нездоровья порой более значимо для личности, чем реальная болезнь, и, следовательно, речь идет о психологическом здоровье, ибо психическое нездоровье адекватно определить самочувствие не позволяет, более того, возникает риторический вопрос: а можно ли говорить о личности в случае психического заболевания? Полагаем, что ощущение благополучия в меньшей мере зависит от биологических функций организма и в большей – от самооценки личности и чувства ее социальной принадлежности.

Специалисты-психологи до сей поры не пришли к единому мнению о термине «психологическое здоровье», часть из них настаивает на употреблении термина «психическое здоровье». Но психическое здоровье – проблема психиатрии, а не психологии. В случае психического заболевания клиент превращается в пациента и лечением должен заниматься психиатр, ибо речь идет о рас-

стройстве психики («*mental disease*»), а не психологическом благополучии. Но ведь точный перевод указанного термина – «умственное расстройство», а не «психическое» (душевное), для последнего существует слово «*Psychic*», употребляемое в словосочетании «*Psychic treatment*», иначе «*Psychotherapy*» – «психотерапия». Возможно, произошло смешение понятий – в тот момент, когда ведущие психологи, они же по образованию врачи-психиатры, перешли с родного немецкого на английский язык. А психологи отечественные, развивая психологию – науку о душе, душу отрицали, заменив ее психикой. Сыграло свою роль противостояние медицинского и гуманистического направлений психиатрии. Основным требованием к термину должна быть его однозначность, следовательно, необходимо четко отграничить (семантически) психическое здоровье как отсутствие нозоса и психологическое здоровье как отсутствие преморбидных состояний, благополучие.

Первые попытки развести понятие психического и психологического здоровья имеются у К. Юнга и Э. Фромма, постулировавших два уровня адаптации: внешний и внутренний. К. Г. Юнг считал, что человек должен уметь приспосабливаться к двум различным сторонам жизни – сначала к ее внешней стороне (профессия, семья, социум), а затем и к внутренней – потребностям своей природы. Игнорирование и того и другого может привести к неврозу. Подобную точку зрения высказывал и Э. Фромм, описавший две концепции здоровья. Первая концепция включает потребности общества, другая – ценности и потребности индивида. Человек, нормальный в смысле хорошей адаптивности, часто менее здоров в смысле человеческих ценностей, чем невротик, так как хорошая приспособляемость часто достигается за счет отказа от своей личности.

В трудах И. В. Дубровиной, В. И. Слободчикова, Б. С. Братуса понятия психологического и психического здоровья также разводятся, прежде всего потому, что авторы не ограничиваются представлениями о человеке в его психическом измерении, а настаивают на необходимости выделения «личностного», «духовного» как особого измерения. И. В. Дубровина одна из первых ввела в научный лексикон термин «психологическое здоровье», разграничивая тем самым категории «психического здоровья», имеющего отношение к отдельным психическим процессам и механизмам, и «психологического здоровья», характеризующего личность в целом [4]. Возьмем на себя смелость утверждать, что термин «психологическое здоровье» имеет право на существование, ибо дефинирует состояние, характеризующееся психологическим благополучием личности, обеспечиваемое наличием здоровья как психического (отсутствием психического заболевания), так и физического (отсутствием соматических заболеваний).

Исследование (2010 г.), проведенное под нашим руководством А. И. Горбачевой со студентами Белорусского государственного университета физической культуры, априори ведущими здоровый образ жизни, регулярно занимающимися спортом (имеющими первые и вторые спортивные разряды), не имеющими по анамнезу вредных при-

вычек, позволило констатировать взаимосвязь ($r = 0,67-0,72$) субъективного благополучия и ведения здорового образа жизни. Выявились половые различия. У 62 % юношей определился высокий уровень субъективного благополучия, у 38 % – средний уровень. В группе девушек высокий уровень субъективного благополучия выявлен только у 35 %, средний – у 53 %. Не осознают себя благополучными 12 % девушек. Предположим, что девушки более эмоциональны и критичны в оценке своего образа жизни.

Человеку недостаточно вести здоровый образ жизни, ему нужна внутренняя гармония – вспомним Алкмеона. Сегодня человек непрестанно находится под воздействием различных стресс-факторов, постоянно тревожится. «У человека, в отличие от животных, все возрастные изменения происходят на фоне глубоких патологических изменений нервной системы» [6, с. 72], это касается лиц не только зрелого возраста, но и студенческого. Молодой человек начинает курить за компанию, выпивает, стараясь убежать от стресса, и подрывает свое не только психологическое, но и психическое, и соматическое (при алкоголизме) здоровье. Немалую роль в психологическом неблагополучии играют и экологические факторы (особенно в Республике Беларусь после Чернобыля).

Академик И. П. Павлов неоднократно подчеркивал, что головной мозг «держит в своем ведении все явления, происходящие в теле». И медики, и психологи единодушны во мнении о роли нейрорегуляторных нарушений под влиянием нервно-эмоционального напряжения. Переживания, длительные психотравмирующие состояния провоцируют нарушения деятельности вегетативной нервной системы, желез внутренней секреции и внутренних органов, то есть нарушают физическое здоровье, и наоборот, возможно улучшить здоровье тела за счет включения мощных резервов психики. «Источник ощущений усталости помещают обыкновенно в работающие мышцы; я же помещаю его... исключительно в центральную нервную систему, – писал выдающийся русский физиолог Н. М. Сеченов [3].

Противостоять стрессам и сохранить психологическое здоровье возможно, занимаясь физической культурой и овладевая методами психической саморегуляции на основе умений мышечной релаксации. С позиции интеграции физического и духовного воспитания в вузе здоровье в психолого-гигиеническом аспекте понимается как способность студента к поведению, направленному на удовлетворение собственных потребностей с конструктивным учетом требований педагогической (социальной) среды, не сопровождающемуся неразрешимыми внутренними конфликтами.

Исследования, проведенные с летным составом [1] и со студентами, свидетельствуют о том, что психологическое благополучие (психологическое здоровье) существует не только как терминологические изыскания психологов, но и как феномен, обуславливающий возможность саморазвития, самосовершенствования, самоактуализации личности.

Люди, уделяющие внимание физической культуре, полагающие себя здоровыми, реже болеют,

реже вступают в конфликт. Констатируем: не только «в здоровом теле – здоровый дух», но и, прежде всего, «здоровый дух обеспечивает здоровье».

Литература

1. Евдокимов, В. И. Качество жизни как показатель профессиональной успешности лиц экстремальных профессий: в 3 ч. / В. И. Евдокимов, Л. В. Марищук // Адаптация к профессиональной деятельности как психолого-педагогическая проблема: методологические основания, пути и способы решения: мат. II Междунар. науч.-практ. конф. – Ч. 1. – Барановичи: БГВПК, 2003. – С. 72–78.

2. Лисицын, Ю. П. Детерминационная теория медицины. Доктрина адаптивного реагирования / Ю. П. Лисицын, В. П. Петленко. – СПб.: Гиппократ, 1993. – 414 с.

3. Марищук, Л. В. Здоровье как единство физического и психического благополучия / Л. В. Марищук, Т. В. Кузнецова, А. А. Майер // Актуальные

проблемы здорового образа жизни в современном обществе: тез. докл. Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 15–17 апр. 2003 г. / Бел. гос. акад. физ. культуры. – Минск, 2003. – С. 53.

4. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Academia, 1995. – 167 с.

5. Социологическая энциклопедия / Под общ. ред. А. Н. Данилова. – Минск: Беларуская энцыклапедыя, 2003. – 382 с.

6. Углов, Ф. Г. Человеку мало века / Ф. Г. Углов. – СПб.: Наука, 2001. – 140 с.

7. Шаманова, И. В. Пропаганда здорового образа жизни / И. В. Шаманова // Физическая культура и здоровье студентов вузов: материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. – СПб.: СПбГУП, 2010. – С. 122–123.

8. Шамионов, Р. М. Психология субъективного благополучия личности / Р. М. Шамионов. – Саратов: СГУ, 2004. – 247 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ КАК СПОСОБ ПРИВЛЕЧЕНИЯ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

*Марищук Л. В., Гайдук С. А.,
Академия МВД Республики Беларусь,
Белорусский государственный педагогический университет,
г. Минск, Республика Беларусь*

В статье анализируются условия формирования здорового образа жизни курсантов на занятиях физической культурой. Представлены компоненты технологии формирования волевых качеств в процессе профессионально-прикладной физической подготовки и результаты ее применения.

Воля как качество личности формируется преодолением препятствий: внешних и внутренних. Преодоление последних намного труднее, требует больших сил, но приносит и большее удовлетворение. Основой формирования и следования здоровому образу жизни является воля человека, проявление им волевых качеств. Здоровый образ жизни невозможен без занятий любым видом физической активности, физическими упражнениями. В. Гюго писал: «Нужно поддерживать крепость тела, чтобы сохранить крепость духа» [3, с. 257], что свидетельствует о важнейшей роли физической культуры в формировании личности. Физическая культура закаляет волю, формирует волевые качества, необходимые человеку для достижения поставленных перед самим собой целей, выполнение которых поможет ему самоутвердиться, повысит самооценку, будет способствовать успешности профессиональной деятельности. Физическая культура как часть общей культуры человека направлена на развитие его нравственности, духовности, общечеловеческих ценностей. Занятия физической культурой, приверженность к здоровому образу жизни – наиболее простой, рациональный и действенный путь приведения человеком своего состояния к психическому и физическому оптимуму. Занимаясь физической культурой, человек формирует у себя такие качества, как дисциплинированность, организованность, выдержка, самообладание, настойчивость, решительность, целеустремленность, которые определяют рациональную организацию режима труда и отдыха, отказ от вредных привычек [1, 4 и др.].

Формированию волевых качеств средствами физической подготовки было посвящено исследование, проведенное с курсантами Академии МВД Республики Беларусь [2]. Полученные результаты свидетельствуют о тесной взаимосвязи занятий физическими упражнениями с силой воли. Так, от уровня сформированности волевых и физических качеств сотрудника милиции зависят успешность его профессиональной деятельности, более того, жизнь и здоровье. Изучение истории вопроса подтвердило востребованность развитых волевых и физических качеств лиц, выполнявших военные и полицейские функции с момента оформления института государства. Теоретико-библиографический анализ позволил подчеркнуть особую важность волевых качеств как профессионально значи-

мых качеств (ПЗК) для сотрудников органов внутренних дел (ОВД). Они формируются, как и физические качества, средствами профессионально-прикладной физической подготовки (ППФП), являющейся одним из основных разделов их профессиональной подготовки в течение всего срока службы, оказывающим влияние на продвижение по службе. Основными средствами ППФП сотрудников милиции выступают: приемы самообороны, самбо, рукопашный бой, кроссы, атлетическая гимнастика, прикладное плавание. Анализ нормативных документов, регламентирующих организацию и проведение ППФП в ОВД, в том числе в Академии МВД, показал отсутствие в программах по ППФП раздела, посвященного морально-волевой подготовке личного состава, а также такого важного средства ППФП, как преодоление препятствий. Это средство направлено как на развитие и совершенствование волевых качеств – смелости и решительности, настойчивости и целеустремленности, инициативности и самостоятельности, выдержки и самообладания, так и физических качеств – общей и скоростной выносливости, силы и силовой выносливости, ловкости. Анализ деятельности сотрудников ОВД разных специализаций позволил систематизировать средства ППФП для целенаправленного формирования волевых и физических качеств с учетом особенностей профессиональной деятельности. Анализ действий сотрудника ОВД при осуществлении этапов физического задержания и обезвреживания правонарушителя как обязательной составляющей его деятельности позволил выделить необходимые для этого волевые и физические качества и определить эффективные средства ППФП для их формирования и совершенствования, которые следует применять в Академии МВД.

Значение волевых и физических качеств в структуре ПЗК работника милиции подтверждается результатами анкетирования курсантов АМВД и сотрудников ОВД. Респонденты указывают на то, что успешность учебной и профессиональной деятельности зависит от уровня сформированности указанных качеств, отмечают роль ППФП в их формировании как во время обучения в вузе МВД, так и в процессе осуществления профессиональной деятельности.

Высокую информативность в оценке уровня сформированности волевых качеств курсантов показал «волевой индекс», количественный критерий которого рассчитывается исходя из соотно-

сения результатов контрольного норматива (бега на 800 м) с результатами выполнения степ-теста (ИГСТ). Высокий ИГСТ подчеркивал возможность достижения хорошего результата бега (получение зачетной оценки), низкий результат свидетельствовал о недостаточном проявлении курсантом волевых качеств. Низкая оценка ИГСТ (слабые функциональные возможности), сочетаемая с высоким результатом бега, характеризовала проявление волевых качеств.

Материалы интеркорреляционного анализа свидетельствовали, что избранный показатель развития волевых качеств – «волевой индекс» является объективным и информативным. Выявлены его статистически достоверные связи с целым рядом показателей, среди которых: результат функциональной пробы Генчи на задержку дыхания на выдохе; оценки волевых качеств по наблюдению – экспериментатором, начальником курса, командирами учебных групп; оценка перспективности курсанта. Многочисленные корреляционные связи «волевого индекса», принятого за внешний критерий, с результатами тестирования психических познавательных процессов подтверждают значимость волевых качеств для успешности познавательной деятельности, подчеркивают высокую степень ее произвольности.

Доказательством возможности целенаправленного формирования волевых качеств в комплексе с физическими качествами явились выявленные корреляционные взаимосвязи «волевого индекса» с показателями, характеризующими уровень развития физических качеств, что еще раз подчеркивает правомерность целенаправленного формирования волевых качеств в комплексе с физическими качествами с помощью избранных средств ППФП.

Связь уровня сформированности волевых качеств с уровнем развития физических качеств, психических процессов, физиологических резервов организма, с успешностью обучения в вузе получена и в результате двойного ранжирования. Курсанты, отнесенные к группе «лучших» по сравнению с «худшими», имели статистически достоверное преимущество по перечисленным выше показателям ($P < 0,05-0,001$). Вышеизложенное свидетельствует о значении волевых качеств для успешности деятельности и возможности их формирования в комплексе с физическими качествами средствами ППФП.

Разработанная технология, понимаемая как совокупность приемов, способов и их последовательности для достижения поставленной цели, предполагала реализацию субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и курсанта, комплексно воздействовавшего на мотивационно-потребностную, эмоционально-волевою и когнитивную сферы личности. Апробированная технология реализовывалась последовательно, охватывала весь учебно-воспитательный процесс ППФП, позволяла, в первую очередь, достичь прочного усвоения материала в соответствии с учебной программой ППФП Академии МВД. Технология включала следующие структурные компоненты:

- целевой, предусматривавший на основе общей цели формирование волевых качеств в комплексе с физическими качествами курсантов

средствами ППФП, разработку диагностических методов, конкретизирующих включение волевой подготовки, помимо физической, в каждую часть каждого учебного занятия;

- содержательный, определивший отбор средств ППФП в соответствии с учебной программой и целью эксперимента;

- организационный, включивший использование на занятиях средств ППФП: комбинированных эстафет с преодолением препятствий и элементами рукопашного боя; разработанной импровизированной полосы препятствий; обусловленных схваток по самбо, круговую тренировку; соревновательного метода, ролевых игр, конвенциональной смены ролей (правонарушитель – сотрудник ОВД), способствовавших эмоциональной насыщенности занятий; элементов саморегуляции в комплексе с элементами аутогенной тренировки для эмоциональной разрядки и минимизации физического утомления. Основными формами организации учебных занятий явились: индивидуальная, работа в парах и триадах, групповая, фронтальная;

- операционный, предусматривавший поэтапное освоение навыков и умений согласно требованиям учебной программы по ППФП с акцентом на целенаправленное формирование волевых качеств в комплексе с физическими качествами, частично отражаемых в прикладных двигательных навыках;

- диагностический, реализовывавший обратную связь включенным наблюдением, предварительным, текущим, итоговым контролем степени выраженности и проявления волевых качеств, а также уровня развития психических процессов, физических качеств, владения техникой выполнения приемов самообороны, состояния функциональных систем организма, что позволило корректировать направления педагогических воздействий для реализации целевого компонента технологии.

Использование технологии целенаправленного формирования волевых качеств в комплексе с физическими качествами средствами ППФП в ходе формирующего эксперимента позволило оптимизировать процесс физической подготовки и формирования волевых качеств курсантов, о чем свидетельствовала динамика их развития в ЭГ и КГ. У курсантов ЭГ от исходного к итоговому срезу выросла самооценка волевых качеств ($P < 0,05-0,01$); в КГ положительных изменений не определилось, что совпало с экспертными оценками командиров групп ($P < 0,01$) и результатами педагогического наблюдения ($P < 0,01$). Критериями, подтвердившими преимущества курсантов ЭГ, выступили: «волевой индекс» ($P < 0,001$), пробы Генчи ($P < 0,01$), Штанге ($P < 0,05$), косвенно характеризующие уровень сформированности волевых качеств, что подчеркнуло эффективность разработанной технологии. В ЭГ произошло также значимое положительное изменение в показателях физиологических резервов организма ($P < 0,05$) и уровне развития физических качеств: силы ($P < 0,01-0,05$), выносливости ($P < 0,001-0,05$), скоростной выносливости и ловкости ($P < 0,001$), гибкости ($P < 0,05$). Значимо различались с исходными показатели

итогового тестирования мышечного тонуса в покое ($P < 0,05$) и после мышечного напряжения ($P < 0,01$), что характеризовало умение курсантов ЭГ расслаблять мышцы после физической нагрузки, снимать избыточное физическое напряжение, контролировать движения и проявление эмоций. Показатели эмоциональной устойчивости, памяти и внимания в ЭГ выросли ($P < 0,05$). У курсантов КГ показатели позитивной динамики были статистически не значимы.

Вышесказанное свидетельствует о широком позитивном воздействии на физическое и психическое развитие курсантов предложенной технологии и целесообразности ее применения в учебно-воспитательном процессе по ППФП в Академии МВД, что, в свою очередь, также будет способствовать следованию принципам здорового образа жизни.

Литература

1. Гайдук, С. А. Роль физической культуры в формировании здорового образа жизни / С. А. Гайдук // Актуальные проблемы здорового образа жизни в современном обществе: тез. докл. Междунар. науч.-практ. конф. – Минск, 15–17 апр. 2003 г. / Бел. гос. акад. физ. культуры; под общ. ред. М. Е. Кобринского. – Минск, 2003. – С. 15–16.
2. Гайдук, С. А. Технология формирования волевых качеств в процессе профессионально-прикладной физической подготовки: монография / С. А. Гайдук, Л. В. Марищук. – Минск: МГВРК, 2007. – 200 с.
3. Гюго, В. Трудники моря / В. Гюго. – М.: Худ. лит., 1980. – 382 с.
4. Марищук, Л. В. Психология: пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова; под науч. ред. Л. В. Марищук. – Минск: Тесей, 2009. – 760 с.

ЗАНЯТИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ КАК ЭЛЕМЕНТ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

*Марищук Л. В., Хатеновская А. А.,
Белорусский государственный университет физической культуры,
г. Минск, Республика Беларусь*

В статье представлены некоторые результаты исследования, проведенного со студентами-первокурсниками. Рассматриваются взаимосвязи показателей уровня их физического состояния и выполнения ими психомоторных тестов. Подчеркнута роль физической культуры как элемента здорового образа жизни.

Государственная политика в укреплении здоровья нации возлагает большие надежды на физическую культуру и спорт. Действительно, наравне с другими сферами человеческой деятельности физическая культура должна и может внести весомый вклад в дело укрепления здоровья студентов при условии реформирования ряда принципов и подходов в организации учебного процесса. Физическая культура личности формируется у взрослых людей в регулярных физических упражнениях, ибо они в достаточной мере обеспечивают психологическое благополучие, определяемое наличием здоровья. На учебных занятиях реализуется учебно-тренировочная направленность физических упражнений, формируются и совершенствуются профессионально важные как физические, так и психические качества, одновременно акцент делается на сохранении, поддержании работоспособности.

Исследование, проведенное с 648 студентами, из которых 48 приняли участие в формирующем эксперименте, показало, что, получая удовольствие от занятий, испытуемые реже их пропускали. Регулярные занятия физической культурой рассматриваются как элемент здорового образа жизни, который, по мнению экспертов ВОЗ, на 50–52 % определяет сохранение здоровья. Состояние здоровья и уровень физической подготовленности студенческой молодежи в БГУИР изменяется. Из поступивших в 2009 г. в Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники на первый курс 2 073 человек у 503 были выявлены заболевания различного рода. К четвертому курсу численность студентов специальной медицинской группы составила 328 человек от общего числа (1 526); определяется слабая, но положительная динамика.

Поскольку информация о функциональном состоянии отдельных органов и систем организма позволяет определить применимость физических нагрузок различной педагогической направленности, нас интересовали взаимосвязи показателей уровня физического состояния, показателей психомоторных тестов с результативными бросками мяча в баскетбольное кольцо, что дает возможность понять уровень адекватности средств физического воспитания.

В статье представлены только значимые, выявленные в ходе исследования корреляционные связи между показателями физических качеств и показателями физического развития. Развитие силовых и скоростно-силовых качеств, воздействуя на мышечные волокна, ведет к их утолщению [4; 8], способ-

ствуя изменению показателей массы тела ($r = -0,13$), крепости телосложения ($KpT - r = 0,13$), индекса мышечного развития (ИМР – $r = -0,18$), жизненной емкости легких (ЖЕЛ – $r = 0,14$). Силовые упражнения выполняются на задержке дыхания (ЗД), что подтверждается корреляционной связью с ЗД на вдохе ($r = 0,11$). По мнению В. С. Фарфеля, наибольшее усилие проявляется при натуживании (неосуществившийся выдох), в момент выдоха – меньшее, во время вдоха – наименьшее [7].

Закономерно выявлены корреляционные связи показателей силовых качеств и быстроты с показателями $\Delta R-R$ (парасимпатическая регуляция сердечного ритма) ($r = 0,10$ и $r = -0,14$), быстроты – с индексом напряжения (ИН – $r = 0,13$), выносливости – с ЧСС ($r = 0,12$). Энергетические запросы сердца, кровоснабжение и потребление кислорода увеличиваются тем больше, чем выше ЧСС, и наоборот, снижение ЧСС повышает экономичность работы сердца [6]. Таким образом, установлена взаимосвязь перечисленных физических качеств с управляющими системами организма, обеспечивающими двигательную активность.

Следующий блок выявленных корреляционных взаимосвязей коснется показателей физических качеств с показателями системы кровообращения. Важнейшими показателями производительности работы сердца являются ударный объем (УО), минутный объем крови (МОК), зависящий от кислородной потребности для выполняемой работы. Показатели быстроты связаны с МОК ($r = 0,11$), периферическим сопротивлением (ПС – $r = -0,16$), что определяет сумму всех препятствий на пути прохождения крови через сосудистое русло; выносливости – с пульсовым давлением (ПД – $r = -0,11$), которое соответствует систолическому объему крови, выбрасываемому за одну систолу, УО ($r = -0,12$). Выполнение двигательных действий с проявлением физических качеств влияет на изменения показателей системы кровообращения.

На уровень развития физических качеств влияют интегральные показатели, отражающие уровень здоровья. С показателями силовых и скоростно-силовых качеств коррелирует показатель легочно-сердечной деятельности (ПЛСД – $r = 0,12$), с которым выносливость связана отрицательно ($r = -0,18$). ПЛСД отражается изменениями показателей ЖЕЛ, ЗД и ЧСС.

Для успешного решения задач физической подготовки необходимо формирование специализированных восприятий. Первостепенную роль в управлении движениями играет кинестетиче-

ский, мышечно-двигательный анализатор. Мышечные ощущения («темное мышечное чувство», по И. М. Сеченову) [цит. по 5] уточняются в процессе освоения движений и занимают ведущее место в общем комплексе ведущих ощущений, составляющих сенсомоторную основу двигательных навыков [5]. Специализированное восприятие быстроты проявляется в «чувстве скорости» движений, «чувстве темпа», «чувстве времени» совершаемого действия. Специализированное восприятие силы – «чувство усилия» как отражение всей совокупности развиваемых мышечных усилий [1]. Уровень владения специализированными восприятиями определяется с помощью психомоторных тестов. Закономерно с показателями силовых качеств связаны результаты: максимального прыжка вверх ($r = 0,21$), прыжка в полсилы ($r = 0,18$), кистевого усилия в полсилы ($r = 0,28$), показателя координационных способностей (по Абалакову) ($r = 0,15$), разницы показателей максимального прыжка вверх и координационных способностей ($r = 0,15$), что подтверждает умение дифференцировать мышечные усилия.

Показатели быстроты повторили корреляции показателей силовых качеств. Кроме того, выявилась связь с результативностью бросков с различных точек на уровне $r = 0,13$. Выполнение броска мяча в баскетбольное кольцо связано с точностью отмеривания, воспроизведения и дифференцирования параметров движения (усилий, протяженности или амплитуды, времени) в сочетании с определенной скоростью движения [2].

Отрицательные корреляции результатов максимального прыжка вверх ($r = -0,13$), кистевого усилия в полсилы ($r = 0,19$) и показателя координационных способностей ($r = -0,12$) с показателем выносливости (по результатам бега на 1000 м) указывают на невысокий уровень развития этого качества у испытуемых.

Выявлены корреляции скоростно-силовых качеств (по результатам прыжка в длину) с результатами максимального прыжка вверх ($r = 0,34$), прыжка в полсилы ($r = 0,28$), разницей показателей максимального прыжка вверх и прыжка в полсилы ($r = 0,18$), координационных способностей ($r = 0,24$), с разницей показателей максимального прыжка вверх и координационных способностей ($r = 0,20$), с показателем кистевого усилия в полсилы ($r = 0,26$). Отрицательная связь скоростно-силовых качеств с результативностью штрафных бросков ($r = -0,16$) объясняется несформированностью навыка выполнения штрафного броска у студентов-первокурсников.

Гибкость обусловлена анатомическим строением суставов и связок, а не физиологическими процессами [4]. Выявлены корреляционные связи показателя гибкости с результатом максимального прыжка вверх ($r = 0,10$), кистевого усилия в полсилы ($r = 0,11$), с результативностью штрафных бросков ($r = -0,11$). Отсутствие оптимальной подвижности в суставах снижает уровень овладения кинематикой движения, идентичной эталонной, что препятствует результативному попаданию мяча в кольцо.

Между показателями физического развития и

показателями сердечного ритма корреляционных связей не выявлено.

Следующая группа корреляционных связей отмечается между показателями физического развития, одной из характеристик которого является тип телосложения, и показателями системы кровообращения. Кровообращение – это непрерывное движение крови в организме, которое осуществляется за счет разности давлений, создаваемой сердцем [4, с. 8]. Показатели массы тела влияют на изменения артериального давления, что подтверждается корреляционными связями с СД ($r = 0,36$), ДД ($r = 0,17$), ПД ($r = 0,20$), ПС ($r = 0,17$). Масса тела, не соответствующая нормам, косвенно влияет на сердечно-сосудистую систему, работающую на «износ» для обеспечения питательными веществами всех органов и систем организма. Выявлена связь показателя пропорциональности развития грудной клетки (ПРГК) с показателями СД ($r = 0,32$), ПД ($r = 0,23$).

Установлена обратная связь показателя КрТ, вычисляемого по показателю роста, массы тела, окружности грудной клетки (ОГК) в фазе выдоха, с показателями системы кровообращения: СД ($r = -0,36$), ДД ($r = -0,14$), ПД ($r = -0,22$), ИМО ($r = -0,11$), ПС ($r = -0,17$).

Не менее важными показателями, характеризующими физическое развитие, являются показатели ОГК в паузе и на выдохе. Первый показатель коррелирует с СД ($r = 0,33$), ПД ($r = 0,24$), ИМО ($r = 0,13$); второй – с СД ($r = 0,31$), ПД ($r = 0,20$), ПС ($r = 0,14$). Внешний облик человека, как правило, определяется функционированием органов и систем организма.

Показатели физического развития являются составной частью интегральных показателей, отражающих состояние здоровья, и находятся во взаимосвязи [3]. Например, с показателями массы связаны показатели коэффициента выносливости (КВ – $r = -0,15$), уровня функционального состояния (УФС – $r = 0,12$), адаптационного показателя системы кровообращения (АПСК – $r = 0,45$); показатели ПРГК взаимосвязаны с КВ ($r = -0,25$), АПСК ($r = 0,37$). Последние два показателя коррелируют и с показателем КрТ ($r = -0,48$ и $r = 0,21$). Отрицательные связи анализируемых показателей с показателем КВ объясняются включением в формулу КВ массы тела, избыточность которой, естественно, снижает выносливость.

С показателями ИМР взаимосвязаны показатели КВ ($r = -0,15$), АПСК ($r = 0,44$), ПЛСД ($r = -0,16$). Показатели ОГК на выдохе ($r = 0,41$) и в паузе ($r = 0,80$) коррелируют с ПЛСД, в паузе коррелируют с ЖЕЛ ($r = 0,13$), которая, в свою очередь, коррелирует с КВ ($r = -0,16$), АПСК ($r = 0,11$), ПЛСД ($r = 0,61$). Отрицательная связь показателя КВ как интегрального объяснена выше.

Последний блок корреляционных связей отмечается между показателями физического развития и психомоторных тестов. Показатели массы взаимосвязаны с показателем разницы между максимальным прыжком вверх и координационными способностями ($r = -0,11$). Другими словами, с увеличением массы тела снижается уровень отмеченного показателя, а результат кистевого усилия в полсилы ($r = 0,35$), разница между максимальным кистевым усилием и усилием в полсилы ($r = 0,25$) увеличиваются. Показатели ЗД на вдохе и

выдохе с показателями психомоторных тестов не коррелируют.

Физические нагрузки (многократные осмысленные повторения упражнений) вызывают изменения напряжений регуляторных и исполнительных функций организма, изменяя их уровень. Достаточная степень напряжения регуляторных механизмов под влиянием выполнения упражнений обеспечивает адаптацию организма к нагрузкам. На психологическом уровне можно говорить о формировании привычки, рассматриваемой в качестве навыка, ставшего потребностью в физических напряжениях, отсутствие которых вызывает неудовольствие. Увеличение нагрузки, вызывающее тренировочный эффект, требует быть оптимальным – постепенным и необременительным, доставлять удовольствие. «Принцип удовольствия», используемый на занятиях по физической культуре, может способствовать привлечению широких масс обучающихся к ведению здорового образа жизни.

Литература

1. Гогун, Е. Н. Психология воспитания и спор-

та / Е. Н. Гогун, Б. И. Мартыанов. – М.: Академия, 2003. – 288 с.

2. Ильин, Е. П. Психомоторная организация человека: учебник для вузов / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 384 с.

3. Колос, В. М. Оздоровительная физическая культура учащихся и студентов: учеб. пособие / В. М. Колос. – Минск: БГУИР, 2001. – 154 с.

4. Миловзорова, М. С. Анатомия и физиология человека / М. С. Миловзорова. – М.: Медицина, 1972. – 227 с.

5. Советская система физического воспитания / Гл. ред. Г. И. Кукушкин. – М.: Физкультура и спорт, 1975. – 558 с.

6. Спортивная физиология: учеб. для ин-тов физ. культуры / Под ред. Я. М. Коца. – М.: Физкультура и спорт, 1986. – 240 с.

7. Фарфель, В. С. Управление движениями в спорте / В. С. Фарфель. – М.: Физкультура и спорт, 1975. – 208 с.

8. Физиология человека: учеб. для ин-тов физ. культуры / Под ред. Н. В. Зимкина. – 5-е изд. – М.: Физкультура и спорт, 1975. – 496 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА И РОДИТЕЛЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ ОСАНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Пронкина С. А.,

Институт развития образования Сахалинской области,

Еланцева Т. Н.,

МУЗ «Детская городская больница»,

г. Южно-Сахалинск

Целью данной работы является анализ состояния здоровья школьников. Рассматривается возможность участия родителей в формировании осанки младшего школьника на основе системно-структурного подхода, основу которого составляет внедрение в учебно-воспитательный процесс младших школьников дневника здоровья школьника, обеспечивающего взаимодействие педагога и родителей.

Заботясь о состоянии здоровья детей в целом, к сожалению, недостаточно внимания уделяется осанке ребенка. Родители, воспитатели мало интересуются тем, как держит себя ребенок в положении сидя и стоя, как он ходит, мало следят за тем, как формируется его осанка. Там, где не уделяется этому должного внимания, с самого раннего возраста ребенок привыкает к неправильной осанке, что, в свою очередь, приводит к возникновению различных искривлений позвоночника. Эти искривления не только деформируют туловище, грудную клетку, ноги, но и препятствуют нормальному функционированию различных органов и систем организма ребенка (В. И. Дубровский, 2001).

Известно, что в настоящее время только 10 % детей практически здоровы, а 80 % страдают различными видами нарушения осанки – от плоскостопия до сколиотической болезни.

Следует помнить, что появление неправильной осанки может быть обусловлено не только дурной привычкой, но и ослаблением мышц спины, которые не в состоянии удержать туловище прямо как в положении сидя, так и в положении стоя. Уделять внимание формированию осанки надо еще у детей дошкольного возраста, вернее, с первых месяцев жизни. Но еще больше следует уделять внимание осанке школьников. Ведь известно, что учащиеся сидят не только в школе, но и дома при подготовке уроков, при чтении, у телевизора. В последние годы особенно отмечаются негативные последствия чрезмерным увлечением компьютером. В положении сидя дети проводят по 8–11 часов в сутки (И. Д. Ловейко, М. И. Фонарев, 1988).

Практика показывает, что работа с детьми с различными системными нарушениями в школах пока серьезно отстает от требований времени. Многие учителя физической культуры, не владея в достаточной степени необходимым уровнем знаний об особенностях работы с такими школьниками, проявляют пассивность и инертность в этом важном виде деятельности, ошибочно считая ее лишь дополнительной нагрузкой. Между тем комплексный характер физического воспитания ставит перед школой более сложные методические проблемы, в решении которых первостепенная роль принадлежит не только учителю физической культуры, но и семье школьника как непосредственного и полноценного участника процесса физического воспитания (Н. А. Белая, 2004).

В 2009–2010 учебном году в общеобразова-

тельной школе № 16 г. Южно-Сахалинска организован педагогический эксперимент по профилактике и коррекции нарушений осанки учащихся 1 «Б» класса.

В эксперименте принимали участие две группы первоклассников: экспериментальная – 1 «Б» класс в количестве 25 человек, из них 13 мальчиков и 12 девочек, и контрольная – 1 «Г» класс в количестве 25 человек, из них 13 мальчиков и 12 девочек. Группы были сформированы по результатам первичного медицинского осмотра детей специалистами МУЗ «Детская городская больница», равны по численности, относительно равны по показателям физической подготовленности и состоянию осанки. В учебно-воспитательный процесс по физическому воспитанию учащихся экспериментальной группы (1 «Б» класс) внедрен «Дневник здоровья школьников специальной медицинской группы».

В разработке дневника принимали участие преподаватели кафедры физической культуры и спорта Сахалинского государственного университета, специалисты Детской городской больницы и педагоги МОУ СОШ № 16 г. Южно-Сахалинска.

В ходе эксперимента школьников 1 «Б» класса познакомили с упражнениями, включенными в дневник здоровья, на уроках физической культуры.

Для родителей учащихся 1 «Б» класса организовано проведение обучающих семинаров, на которых специалисты МУЗ «Детская городская больница» знакомили их с правилами формирования правильной осанки у детей. Проводился подробный инструктаж о правилах выполнения упражнений, составляющих основу экспериментального содержания дневника, учителем физической культуры проводилась разъяснительная работа с родителями о необходимости постоянного контроля за состоянием осанки школьника.

В ходе проведения обучающих семинаров родители высказывали предложения о содержании дневника, в котором они могли бы найти рекомендации по самостоятельной работе со школьниками в профилактике нарушений осанки в домашних условиях.

Дневники были переданы родителям учащихся на родительском собрании в октябре 2009 года. Родители совместно со школьниками ежедневно, согласно содержанию дневника, должны были выполнять комплекс упражнений, способствующих формированию мышечного корсета, и делать от-

метку о выполнении в дневнике.

Эффективность внедрения экспериментального содержания дневника здоровья в учебно-воспитательный процесс по физическому воспитанию учащихся 1 «Б» класса подтверждалась результатами тестирования учащихся в ходе эксперимента. Использовался тест на определение сформированности правильной осанки (О. Н. Радионова). В тесте исследуется и сравнивается расстояние от седьмого шейного позвонка до нижнего края левой лопатки и от седьмого шейного позвонка до нижнего края правой лопатки. Результат выражается в сантиметрах.

В сентябре 2009 года, до начала эксперимента, было проведено первичное тестирование и получены данные о состоянии осанки учащихся 1 «Б» класса (экспериментальная группа) и 1 «Г» класса (контрольная группа) общеобразовательной школы № 16 г. Южно-Сахалинска.

В мае 2010 года, после завершения эксперимента, было проведено повторное тестирование и получены итоговые данные о состоянии осанки учащихся. Результаты тестирования учащихся экспериментальной и контрольной групп с использованием теста «Определение сформированности правильной осанки младших школьников» среди мальчиков представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты тестирования мальчиков экспериментальной и контрольной групп

Статистические данные	До $X' \pm m$ (см)	После $X' \pm m$ (см)	Разница		t	p
			абс. ед.	%		
Контрольная группа, n= 13	1,35±0,1	1,38±0,1	0,03	2,27	0,17	> 0,05
Экспериментальная группа, n= 13	1,36±0,1	0,48±0,1	0,86	64,57	4,19	< 0,05
Разница	абс. ед.	0,01	0,91			
	%	0,57	65,56			
t-критерий Стьюдента	0,04	5,02				
P-достоверность различий	> 0,05	< 0,05				

Расчет достоверности различий по t-критерию Стьюдента в тесте «Сформированность правильной осанки» среди мальчиков показал, что в экспериментальной группе (1 «Б» класс) разница в показателях длины от седьмого шейного позвонка до нижнего края левой лопатки и от седьмого шейного позвонка до нижнего края правой лопатки снизилась на 0,86 см, что составило 64,6 %, достоверность различий установлена ($P < 0,05$), тогда как в контрольной группе (1 «Г» класс) этот показатель увеличился на 0,03 см и составил 2,3 %, достоверность различий не установлена ($P > 0,05$). Результаты сравнения показателей тестирования мальчиков контрольной и экспериментальной групп показали, что в начале эксперимента разли-

чия в показателях групп недостоверны ($P > 0,05$), а в конце эксперимента достоверность установлена ($P < 0,05$), что позволяет сделать вывод о том, что у мальчиков экспериментальной группы отмечается значительное снижение в разнице длин двух отрезков от седьмого шейного позвонка до нижних краев лопаток – это может говорить об улучшении состояния осанки мальчиков экспериментального класса.

Результаты тестирования девочек экспериментальной и контрольной групп с использованием теста «Определение сформированности правильной осанки» представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты тестирования девочек экспериментальной и контрольной групп

Статистические данные группы	До $X' \pm m$ (см)	После $X' \pm m$ (см)	Разница		t	p
			абс. ед.	%		
Контрольная группа	1,44±0,1	1,51±0,1	0,07	4,62	0,52	> 0,05
Экспериментальная группа	1,46±0,1	0,69±0,1	0,77	52,57	6,04	< 0,05
Разница	абс. ед.	0,02	0,82			
	%	1,16	54,14			
t-критерий Стьюдента	0,12	6,87				
P-достоверность различий	> 0,05	< 0,05				

Расчет достоверности различий по t-критерию Стьюдента среди девочек показал, что у девочек экспериментальной группы (1 «Б» класс) разница в длине от седьмого шейного позвонка до нижнего края левой лопатки и от седьмого шейного позвонка до нижнего края правой лопатки уменьшилась на 0,77 см, что составило 52,6 %, достоверность различий установлена ($P < 0,05$). Тогда как в контрольной группе (1 «Г» класс) этот показатель увеличился на 0,07 и составил 4,6 %, достоверность различий не установлена ($P > 0,05$).

Результаты сравнения показателей тестирования девочек контрольной и экспериментальной групп подтвердили, что в начале эксперимента различия в показателях групп недостоверны ($P > 0,05$), а в конце эксперимента достоверность установлена ($P < 0,05$), что позволяет сделать вывод о том, что в экспериментальной группе у девочек отмечается значительное снижение в разнице длин двух отрезков от седьмого шейного позвонка до нижних краев лопаток – это говорит об улучшении состояния осанки.

Таким образом, результаты тестирования учащихся контрольной и экспериментальной групп как среди девочек, так и среди мальчиков убеждают нас в том, что внедрение экспериментального содержания дневника здоровья в учебно-воспитательный процесс по физическому воспитанию учащихся 1 «Б» класса общеобразовательной школы № 16 г. Южно-Сахалинска в значительной степени способствовало коррекции нарушений

осанки учащихся экспериментальной группы. Экспериментальное содержание дневника здоровья может быть рекомендовано для внедрения в учебно-воспитательный процесс по физическому воспитанию школьников младшей возрастной группы школ г. Южно-Сахалинска и Сахалинской области.

Литература

1. Белая, Н. А. Лечебная физическая культура и массаж: учебно-методическое пособие для меди-

цинских работников / Н. А. Белая. – 2-е изд. – М.: Советский спорт, 2004. – 272 с.

2. Дубровский, В. И. Лечебная физическая культура (кинезотерапия): учебник для студентов вузов / В. И. Дубровский. – М.: гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 608 с.

3. Ловейко, И. Д. Лечебная физическая культура при заболеваниях позвоночника у детей / И. Д. Ловейко, М. И. Фонарев. – 2-е изд., перераб. и доп. – Л.: Медицина, 1988. – 144 с.

СОХРАНЕНИЕ И УКРЕПЛЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ БИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ

Савостин Н. М.,

Институт развития образования Сахалинской области,

Грицай Ю. Н., Медюлянова Л. Г.,

МОУ СОШ № 6, г. Южно-Сахалинск

В статье изложены причины ухудшения показателей здоровья детей школьного возраста и раскрыты возможности обеспечения, сохранения, укрепления здоровья с помощью инновационной технологии «Биологическая обратная связь».

В основе государственной политики в области образования лежит потребность общества в здоровой личности ребенка, состояние здоровья которого – это целый комплекс характеристик, включающий в себя физическое и психическое здоровье, благоприятную социально-психологическую адаптацию.

Несмотря на вышесказанное, в последние годы отмечается устойчивая тенденция к ухудшению показателей здоровья детей школьного возраста. Изыскания в 540 школах 29 регионов России показали, что от первого к одиннадцатому классу в два раза возрастает число детей с заболеваниями сердечно-сосудистой и пищеварительной системы, органов зрения и слуха, в пять раз – с заболеваниями эндокринной системы [5].

К причинам подобного положения можно отнести следующие:

- школьные факторы риска, в том числе завышенные учебные требования, которые не соответствуют функциональным возможностям учащихся;
- перекладывание акцента ответственности за здоровье ребенка с родителей и общества на школу, которая должна обеспечивать ведение школьником здорового образа жизни.

Не вызывает сомнений актуальность проблемы здоровьесбережения детей, проживающих в условиях Крайнего Севера и приравненных к ним территорий, к которым относится и Сахалинская область [3].

Большие возможности в обеспечении, сохранении и укреплении здоровья учащихся заложены в инновационной технологии «Биологическая обратная связь (БОС) – здоровье» – современном высокоэффективном, немедикаментозном, не имеющем абсолютных противопоказаний методе профилактики заболеваний и сохранения здоровья, сочетающемся с любыми образовательными и коррекционными программами. Это метод исправления нарушенных функций организма с использованием электронных приборов, регистрирующих и преобразующих информацию о состоянии органов и систем человека в доступные пониманию зрительные и слуховые сигналы.

Суть принципа БОС заключается в возможности мониторингирования тех или иных психофизиологических параметров. Функциональное биоуправление (ФБУ) – произвольное управление физиологическими процессами организма в нужном для оздоровительных и тренировочных целей направлении с помощью специализированных технических средств. Технология ФБУ позволяет

человеку в режиме реального времени на основе наблюдения за динамикой показателей, преобразованных в сигналы обратной связи, тренировать полезные с точки зрения физиологии навыки, обеспечивающие оптимальную работу организма [2].

Для проведения групповых занятий компьютерные аппаратно-программные комплексы (12 единиц) объединяются в единую систему – класс-комплект «БОС-Здоровье» вместе с головным компьютером педагога. Через программу «Рабочее место учителя» открываются другие программы. Возможности класса-комплекта позволяют вести сбор и обработку данных по каждому сеансу каждого учащегося за все циклы занятий [1].

Назначение технологии «БОС-здоровье»:

- профилактика заболеваний дыхательной, сердечно-сосудистой и нервной систем;
- предупреждение и защита от последствий стресса и психоэмоционального перенапряжения;
- оздоровление организма, формирование навыков здорового образа жизни.

Основа методики – уникальный тип дыхания с максимальной дыхательной аритмией сердца, выработанный по методу биологической обратной связи. Этот тип дыхания известен в России и за рубежом как дыхание по методу Сметанкина.

Основной объект БОС-тренинга – физиологическая дыхательная аритмия сердца (ДАС), или разница между максимальной частотой пульса на вдохе и его минимальной частотой на выдохе. ДАС – интегральный показатель здоровья, уровня включения резервных (адаптационных) возможностей организма человека [2].

Основная задача технологии «БОС-здоровье» – обучение саморегуляции, а «обратная связь» облегчает процесс обучения физиологическому контролю. Приборы БОС помогают увидеть и услышать работу внутренних органов и систем организма через датчики.

Информация с датчиков передается на экран монитора и одновременно преобразуется в звуковые сигналы. Эти приборы делают доступной зрению и слуху ребенка информацию, в обычных условиях им не воспринимаемую. Навык оздоровления через некоторое время закрепляется, и потом уже не требуется помощь компьютера.

Данная технология получила высокую экспертную оценку специалистов Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, специалистов Комитета по здравоохранению Правительства Санкт-Петербурга, ученых Института специальной педагогики и психологии

Международного университета семьи и ребенка им. Р. Валленберга, ученых Санкт-Петербургского государственного медицинского университета им. академика И. П. Павлова.

Технология «БОС-здоровье» с успехом зарекомендовала себя более чем в 8 000 школ городов Москвы, Санкт-Петербурга, Псковской области, Приморского края (г. Большой Камень) и многих других.

29 декабря 2009 года ЗАО «Биосвязь» в лице генерального директора А. А. Сметанкина и департамент образования города Южно-Сахалинска в лице начальника И. М. Тарасенко заключили лицензионный договор о предоставлении департаменту права на использование программных комплексов модуля «БОС-здоровье» и «БОС-дыхание» с целью обеспечения проведения диагностических сеансов с использованием метода биологической обратной связи.

В соответствии с лицензией Министерства образования Сахалинской области а № 336268 рег. № 5-Ш от 27.04.2010 года на право осуществления образовательной деятельности по образовательным программам муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 6» города Южно-Сахалинска получила право образовательной деятельности по дополнительной общеобразовательной программе физкультурно-спортивной направленности «Сохранение и укрепление здоровья учащихся на основе технологии биологической обратной связи» с нормативным сроком освоения один-четыре года.

В ходе реализации условий договора и лицензионной деятельности в МОУ СОШ № 6 оборудован кабинет «БОС-здоровье», оснащенный 12 тренажерами «БОС-дыхание», предназначенными для проведения дыхательных тренировок, восстановления, сохранения и укрепления здоровья путем выработки правильного диафрагмально-релаксационного типа дыхания с максимальной индивидуальной дыхательной аритмией сердца (ДАС). Оснащение кабинета «БОС-здоровье» включает также соответствующие современные методические материалы, учебные планы и специальные стенды.

В сентябре 2010 года на базе школы открыта областная экспериментальная площадка, *цель* которой – сохранение и укрепление здоровья учащихся начальной ступени школы при помощи технологии «БОС-здоровье» в учебно-воспитательном процессе учащихся МОУ СОШ № 6 г. Южно-Сахалинска.

Рабочая *гипотеза* исследования строится на предположении о том, что использование технологии биологической обратной связи в учебно-воспитательном процессе учащихся начальной ступени школы будет способствовать сохранению и укреплению их здоровья, формированию культуры здоровья школьников.

Новизна исследования: выявление возможностей использования технологии биологической

обратной связи в практике сохранения и укрепления здоровья учащихся начальных классов МОУ СОШ № 6 г. Южно-Сахалинска.

Практическая значимость заключается в экспериментальном обосновании эффективности использования технологии биологической обратной связи в здоровьесберегающей работе с учащимися МОУ СОШ № 6 г. Южно-Сахалинска, что будет способствовать ее реализации в учебно-воспитательном процессе общеобразовательных учреждений Сахалинской области.

В соответствии с целью и гипотезой исследования нами были поставлены следующие *задачи*:

1. Изучить теоретические основы влияния технологии биологической обратной связи на формирование здоровья детей школьного возраста.
2. Создать условия для внедрения технологии биологической обратной связи в учебно-воспитательный процесс МОУ СОШ № 6 г. Южно-Сахалинска.
3. Апробировать и обосновать эффективность использования технологии биологической обратной связи в сохранении и укреплении здоровья учащихся начальной ступени МОУ СОШ № 6 г. Южно-Сахалинска.

Оценка динамики показателей состояния здоровья учащихся (количество дней, пропущенных по болезни, показатели дыхательной аритмии сердца, частоты дыхания, оценка здоровья согласно данным биологической обратной связи) будет осуществляться по схеме: первичная диагностика параметров на фоновом уровне (до БОС-тренингов) – БОС-тренинги – повторная диагностика исследуемых показателей.

В настоящее время заканчивается подготовка кабинета «БОС-здоровье» к использованию в учебно-воспитательном процессе школы, формируются экспериментальная и контрольная группы для участия в исследовании, разрабатывается технология проведения эксперимента.

Литература

1. Зверев, В. А. Учись здоровью. – Кн. 1: пособие для 1–4 кл. общеобр. учред. / В. А. Зверев. – СПб.: Биосвязь: филиал изд-ва «Просвещение», 2008. – 127 с.
2. Конспекты теоретических уроков «БОС-здоровье» / Под ред. А. А. Сметанкина. – СПб.: ЗАО «Биосвязь», 2009.
3. Пасюков, П. Н. Физическая рекреация в режиме труда и отдыха населения районов Крайнего Севера и приравненных к ним территорий: монография / П. Н. Пасюков, Н. М. Савостин, А. В. Павлов; под ред. д-ра пед. наук, проф. П. Н. Пасюкова. – Челябинск: изд. центр «УралГУФК», 2007. – 212 с.
4. Сметанкин, А. А. Будь здоров, малыш!: учебник здоровья для детей дошкольного и младшего школьного возраста / А. А. Сметанкин. – СПб.: ЗАО «Биосвязь», 2008. – 64 с.
5. Смирнов, Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе / Н. К. Смирнов. – М.: АПК и ПРО, 2002. – 121 с.

РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Сычугова Г. В.,
Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск

Перед воспитателем стоит задача – сформировать устойчивый интерес детей к конечному результату любого труда. Именно это и способствует воспитанию трудолюбия, развивает у ребенка двигательные качества.

Развитие двигательных качеств является одной из составных частей всестороннего развития дошкольников.

Под *двигательными качествами* понимают определенные социально обусловленные совокупности биологических и психических свойств человека, выражающих его физическую готовность осуществлять активную двигательную деятельность.

Развитие двигательных качеств осуществляется для содействия всестороннему и гармоничному развитию личности. В соответствии с этим под всесторонностью воспитания двигательных качеств понимается достижение их многообразия, основанное на единстве биологических и психических свойств человека, а под гармоничностью – достижение соразмерности максимальных возможностей отдельных органов и структур организма, определяющих эти свойства.

Двигательные качества – быстрота, ловкость, сила, выносливость, гибкость – имеют большое значение для укрепления здоровья, физического совершенствования детей, овладения широким кругом движений [2, с. 27].

Трудовая деятельность необходима человеку для удовлетворения его жизненных потребностей, и не только физических. Она является важнейшим источником нравственного, эстетического и физического развития личности. К. Д. Ушинский писал, что «воспитание должно зажечь в человеке жажду серьезного труда, без которого жизнь его не может быть ни достойной, ни счастливой» [10, с. 54].

Приобщение ребенка к самостоятельному посильному труду, его знакомство с работой взрослых является важнейшим средством формирования именно нравственных и физических основ личности ребенка, его гуманистической направленности, волевых и двигательных качеств.

По мере освоения трудовых процессов ребенок постепенно овладевает различными видами труда: самообслуживание, хозяйственно-бытовой и труд в природе, ручной и учебный труд. Затем они последовательно вводятся в практику работы детского сада с учетом их сложности (цель, результат, трудовые действия, физическая нагрузка и т. д.) [8].

В процессе трудовой деятельности у дошкольников развиваются ловкость, точность и быстрота действий, точность глазомера, умение самостоятельно находить выход из затруднительного положения, умение выполнять поручения легко и непринужденно.

Становление трудовой деятельности у детей

осуществляется благодаря целенаправленному воспитательному воздействию взрослого [9].

Двигательные качества играют весьма заметную роль в физическом развитии дошкольников, но их развитию в трудовой деятельности не уделяется должного внимания.

Наше исследование мы проводили в нескольких дошкольных учреждениях г. Южно-Сахалинска. Цель исследования – изучить условия, способствующие наиболее успешному развитию двигательных качеств у детей старшего дошкольного возраста в процессе трудовой деятельности. При наблюдении за детьми мы выяснили, что дети поручения выполняют неуверенно, нет четкой координации движений, ловкости. В большинстве своем дети не проявляли инициативы, были безразличны к некачественному выполнению задания, быстро теряли интерес к работе. В результате исследования оказалось, что высокий уровень развития двигательных качеств имеется лишь у 20 % детей, низкий – у 25, средний уровень составляет 55 %. Поэтому, организуя трудовую деятельность дошкольников, создавали благоприятные условия для физического развития, совершенствования движения, развития силы, ловкости, укрепления нервной системы.

В процессе обучения детей умению ухаживать за растениями и животными большое место занимал совместный труд детей и взрослых. Эта работа помогала воспитанникам усвоить направление движения (движение корпуса, повороты рук и ног во время перекопки, рыхления), силу движения (например, сочетание движения рук и ног при перекопке, рыхлении, переноске земли на носилках, поливке).

Изготовление детьми игрушек и предметов из различных материалов составило одну из важнейших сторон трудовой деятельности дошкольников. Этот вид труда открыл перед ними широкие перспективы созидания.

В этом труде дошкольники уточняли свои представления об окружающих предметах, делали первые шаги в увлекательный мир техники, что имело немаловажное значение для их последующего развития.

Ручной труд развивал конструктивные способности детей, полезные практические навыки и ориентировки, формировал интерес к работе, готовность взяться за нее, справиться с ней, умение оценить свои возможности, стремление выполнять работу как можно лучше (прочнее, устойчивее, изящнее, аккуратнее и пр.). В процессе труда дети знакомились с простейшими техническими

приспособлениями, осваивали навыки работы с некоторыми инструментами, учились бережно относиться к материалам, предметам труда, орудиям. Работая с деревом, ребята пользовались молотком, пилой, наждачной бумагой, клещами. Они приучались сравнивать детали путем наложения, на глаз, при помощи линейки, условной мерки, замечать пропорциональные соотношения предметов, которые они изготавливают (например, подбирали одинаковые по длине палки и фанерки для лопаток, следили, чтобы ширина спинки кресла соответствовала ширине сиденья, а передняя спинка кровати была несколько выше задней, чтобы все ножки стола были равными и пр.).

Работа с природным материалом – листьями, желудями, шишками, берестой, соломой, корой и пр. – дала нам возможность познакомить детей с богатым разнообразием его качеств: цветом, формой, твердостью. Кроме того, придумывая тему своей очередной работы, дети творили, фантазировали. Они учились различать в причудливых очертаниях природного материала знакомые предметы, создавали фантастические образы. Это развивало смекалку, сообразительность, творческое воображение, желание созидать.

Дети научились намечать пути осуществления поставленной цели, продумывать последовательность действий, способы обработки материала, соединение его частей. При изготовлении макетов для показа игр дети договаривались между собой не только о том, кто что будет делать, но и о величине фигурок, деревьев, домиков, о том, как все, что изготовили, разместят на небольшой площади макета. Изготовление макетов дало нам возможность развивать навыки планировать работу, предусматривать все условия, чтобы игрушка получилась. Со временем, овладевая трудовыми умениями и навыками, дети успешно претворяли свои замыслы в жизнь. Им стали посильными более высокие требования: самим придумать, как сделать игрушку, как выполнить работу красиво, какому материалу отдать предпочтение в соответствии с назначением вещи.

Руководя общим трудом детей, мы старались внушить детям, что задания нужно выполнять не отставая от других, всем вместе. Мы учили детей выполнять задания быстро, точно, рационально подходить к организации своего рабочего места, действовать находчиво и инициативно в создании коллективных работ из природного материала. Для развития быстроты и ловкости, моторно-двигательной координации рук мы использовали упражнения, «пальчиковые» игры, которые помогали детям при выполнении работы координировать свои движения.

Существенное значение в работе с детьми имели домашние задания.

Приведем примеры типичных домашних заданий:

1. Помочь старшим в работе на огороде, в саду или уборке квартиры, в приготовлении пищи, рассказать, как трудился, как оценили работу родные.

2. Нарисовать что-нибудь на тему о том, как взрослые трудятся дома и на работе.

3. Смастерить с кем-нибудь из взрослых игрушку, сувенир, предварительно решив для чего (поиграть, украсить квартиру, подарить), рассказать в

детском саду о том, что и как сделано (можно принести показать).

4. Сделать дома серьезное, важное дело, нужное для всей семьи, предложив родителям свою помощь: «Мама, давай я сделаю вместо тебя. Я уже большой и смогу!» Родителей надо попросить помочь ребенку выполнить это задание.

5. Нарисовать дома орнаменты (красками, пользуясь кистью) для оклеивания коробочки по образцу, предложенному воспитателем. Попросить родителей проверить, через какое время ребенок выполнил задание. Потом вместе с детьми сравнить орнаменты, оценив их качество, время, затраченное на выполнение. Затем воспитатель беседует с родителями, дает им советы по преодолению медлительности. Целесообразны повторения задания примерно одинаковой сложности, а также новые, обсуждение с ребенком и родителями вопросов качества и темпа работы (заметно ли ускорение темпа).

Таким образом, в процессе трудовой деятельности детей развились такие двигательные качества, как быстрота (умение с высокой скоростью осуществлять действия), ловкость (умение правильно и точно делать работу, рационально подходить к выполнению поручения и организации своего рабочего места, проявлять находчивость и инициативность), сила (умение проявлять усилие в трудовой деятельности), выносливость (умение выполнять порученное задание с сохранением интенсивности). Движения детей в труде стали более точными и координированными.

В результате целенаправленной работы по трудовому воспитанию, проводимой нами, дети качественно изменились. 37 % детей стали более ловкими, сильными, выносливыми. Низкий уровень развития двигательных качеств составил 21 %.

Поэтому для развития двигательных качеств в трудовой деятельности необходимо выполнять следующие условия:

1. Организуя трудовую деятельность дошкольников, следует учитывать, что труд должен быть посильным и содействовать развитию ребенка.

2. Надо заинтересовать ребенка процессом труда, чтобы вызвать желание выполнять задания быстро, ловко и точно.

3. Необходима преемственность в содержании, формах и методах педагогического просвещения родителей, обеспечивающая систематизацию знаний родителей о трудовом воспитании дошкольников и формирование у них трудовых умений и навыков в домашних условиях.

Литература

1. Берштейн, Н. А. Физиология движений и активность / Н. А. Берштейн. – М.: Просвещение, 1990. – 264 с.

2. Берштейн, Н. А. О ловкости и ее развитии / Н. А. Берштейн. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.

3. Вавилова, Е. Н. Развивайте у дошкольников ловкость, силу, выносливость / Е. Н. Вавилова. – М.: Просвещение, 1981. – 112 с.

4. Вольцис, К. О воспитании целенаправленности у детей в процессе совместного труда / К. Вольцис // Дошкольное воспитание. – 1982. – № 1. – С. 13–17.

5. Воспитание детей в труде / Под ред. В. Г. Нечаевой. – М.: Просвещение, 1983. – 168с.
6. Година, Г. Я. Учите детей трудиться / Г. Я. Година, Р. С. Буре. – М.: Просвещение, 1989. – 164 с.
7. Комарова, Т. С. Трудовое воспитание в детском саду / Т. С. Комарова, Л. В. Куцакова, Л. Ю. Павлова. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 226 с.
8. Сергеева, Д. В. Воспитание детей дошкольно-

го возраста в процессе трудовой деятельности / Д. В. Сергеева. – М.: Просвещение, 1987. – 168 с.

9. Трудовое воспитание в детском саду / Под ред. В. Г. Нечаевой. – М.: Просвещение, 1972. – 198 с.

10. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. / К. Д. Ушинский. – Т. 2. – М.: Просвещение, 1972. – 216 с.

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ПРИ ВЫБОРЕ СРЕДСТВ ГИГИЕНЫ ПОЛОСТИ РТА

Тристеня К. С.,

УО «Барановичский государственный университет»,
г. Барановичи, Республика Беларусь

В статье изложены результаты исследования мотивации студентов при выборе средств индивидуальной гигиены полости рта. Выявлена стоматологическая просвещенность студентов, заинтересованность в своем стоматологическом здоровье, их предпочтения при выборе зубных паст. Рациональный выбор средств индивидуальной гигиены полости рта повышает эффективность профилактики стоматологических заболеваний.

С поступлением в вуз для большинства студентов изменились условия быта, питания, режима дня. Отсутствует контроль со стороны родителей за соблюдением ими необходимых условий собственного жизнеобеспечения. Эти факторы на фоне высоких психологических нагрузок на занятиях удлиняют и осложняют процесс адаптации студенческой молодежи к новым условиям жизни, что сказывается на их здоровье. В Национальной программе профилактики кариеса зубов и болезней пародонта среди населения Республики Беларусь, разработчики которой опирались на международный опыт реализации программ профилактики стоматологических заболеваний, важнейшим методом профилактики определена гигиена полости рта [5]. При неудовлетворительной гигиене полости рта в зубном налете развиваются кислотообразующие микроорганизмы. С их участием углеводы зубного налета ферментируются непосредственно во рту до органических кислот, которые вступают в химическую реакцию с кальцием и фосфором поверхностных слоев эмали, образуя растворимые соли. Они вымываются из эмали с образованием дефектов. Чем больше слой налета, тем больше образуется кислоты и тем активнее протекает процесс разрушения эмали с образованием кариозных полостей [6].

Практика показывает, что студенты часто «перекусывают» на переменах между занятиями кондитерскими изделиями, запивая их сладкими газированными напитками, чем повышают уровень рафинированных углеводов в полости рта. Ученые-стоматологи относят студентов вузов и учащихся ссузов к группе риска развития кариеса зубов из-за нарушений питания и недостаточного ухода за полостью рта. Литературные данные о стоматологическом здоровье первокурсников свидетельствуют о низком уровне у них гигиены полости рта, и, как следствие, распространенность у них кариеса зубов составляет от 72 до 89 %, заболевания слизистой оболочки полости рта составляют 80–86 % [7].

Широкая реклама средств гигиены полости рта и наличие в торговой сети большого их количества ставят молодежь в затруднительное положение при выборе. Все это свидетельствует об актуальности изучения мотивации студентов-первокурсников при выборе ими средств гигиены полости рта [1, с. 4].

С целью выяснения уровня стоматологического просвещения, заинтересованности в своем

стоматологическом здоровье, а также мотивации при выборе средств гигиены полости рта нами проведено анкетирование 107 студентов первого курса педагогического факультета Барановичского государственного университета. Студентам были предложены вопросы о наименованиях и качественных характеристиках применяемых ими зубных паст, зубных щеток, об использовании ими дополнительных средств гигиены полости рта, а также об их субъективном мнении в отношении своего стоматологического здоровья.

Как показало проведенное исследование, зубными пастами «Colgate» пользуются 28,04 % студентов, «Blend-a-med» – 19,63, «Dental Dream Anticaries» – 14,02, «Новый жемчуг» – 10,28, «32 Жемчужины» – 6,54, той пастой, которая всегда была в их семье, – 4,67, а 16,92 % опрошенных выбирают любую из имеющихся в продаже и, как правило, ту, которая дешевле других зубных паст. Было предложено назвать три самые важные качественные характеристики зубных паст. 83,18 % анкетированных указали на отбеливающее свойство паст, 42,06 – на противокариозное свойство, 32,71 % – на их безопасность для зубов и мягких тканей полости рта. Считают приоритетным качеством зубных паст их очищающее действие 30,84 % студентов, антибактериальное действие паст – 19,63, освежающее действие – 13,08, противовоспалительное действие – 7,48 % анкетированных студентов. 18,69 % респондентов указали положительной характеристикой зубных паст их способность хорошо пениться, а 12,15 % – приятный вкус пасты.

Согласно результатам опроса, электрическими зубными щетками пользуются 4,66 % респондентов, большинство студентов из числа опрошенных пользуются мануальными зубными щетками. При покупке зубных щеток 42,1 % студентов обращают внимание на жесткость щетинок зубной щетки: 27,2 % выбирают зубную щетку с жесткой щетиной, 12,15 – с щетинками средней жесткости; остальные респонденты доверяют рекомендациям продавца, а 5,6 % анкетированных выбирают себе зубную щетку по форме и цвету.

Ежедневно ухаживают за полостью рта все анкетированные студенты, однако два раза в день чистят зубы только 61,68 % из них, один раз в день – 28,04, а 3,74 % анкетированных три раза в день.

Дополнительные средства гигиены полости рта используют 61,21 % респондентов, из них зубной нитью пользуются 7,48, зубочистками 10,28, зубным эликсиром – 13,08 %. Ополаскивателями

для полости рта пользуются 11,26 % анкетированных студентов.

Здоровыми считают свои зубы и мягкие ткани полости рта 41,12 % студентов, на проблемы с деснами указали 19,63, на быстрое отложение зубного камня – 6,54 % анкетированных студентов. Цветом эмали своих зубов недовольны 66,35 % респондентов, и они готовы пользоваться средствами для отбеливания зубов.

Таким образом, при исследовании выявлено, что все опрошенные студенты соблюдают гигиену полости рта, приоритетными качествами зубных паст считают их противокариозное действие, хорошие очищающие, противовоспалительные, антибактериальные и освежающие свойства. Настораживает озабоченность 18-летних студентов недостаточной белизной своих зубов (66,35 %) и определение отбеливающего свойства зубных паст лучшим качеством зубной пасты (83,18 % анкетированных студентов). Наши предыдущие исследования представлений молодежи об эстетике лица также свидетельствуют о том, что молодежь мотивирована иметь более светлый оттенок зубов [6, с. 7]. Мотивация молодежи сформирована средствами массовой информации, пропагандирующими белоснежные улыбки популярных артистов, телеведущих, певцов, а также рекламой средств для отбеливания зубов. Когда эмаль, дентин зуба имеют желтый цвет, никакие средства гигиены полости рта не помогут отбелить зубы, требуется офисное, профессиональное отбеливание. В возрасте до 25 лет отбеливание противопоказано, так как до этого возраста идет формирование, минерализация твердых тканей зубов. Отбеливающие зубные пасты способствуют более тщательному очищению поверхности зубов от плотного зубного налета. Молодежь, желая получить отбеливающий эффект, стремясь быть привлекательной, успешной и здоровой, будет осуществлять более тщательно гигиену полости рта [7]. Современные отбеливающие зубные пасты обладают комплексным действием – освежающим, противовоспалительным, противокариозным, очищающим. Производители зубных паст по рекомендациям ученых-стоматологов вводят в состав паст специальные ферменты, фтор, антисептики, обеспечивающие указанное комплексное действие на твердые ткани зубов и слизистую оболочку полости рта [2, с. 3].

Стоматологические аспекты здоровья населения раскрываются в процессе преподавания медико-биологических дисциплин на педагогическом факультете и факультете иностранных языков Барановичского государственного университета. В частности, вопросы профилактики стоматологических заболеваний освещаются при изучении раздела «Формирование здорового образа жизни» дисциплины «Основы медицинских знаний».

Общие представления о строении, функции органов зубочелюстной системы, симптомах и приемах оказания доврачебной помощи при основных стоматологических заболеваниях и профилактике их студенты приобретают при изучении спецкурса «Стоматологические аспекты здоровья детей». Учебный процесс обеспечен учебно-методической литературой: методическими рекомендациями «Доврачебная помощь при неотложных состояниях у детей дошкольного возраста со стоматологическими заболеваниями» (2004); «Средства гигиены полости рта» (2005); «Профилактика стоматологических заболеваний у детей дошкольного и младшего школьного возраста» (2006); учебно-методическим пособием «Педагогу о болезнях зубов у детей» (2007); электронным учебно-методическим комплексом «Гигиена полости рта» (2008); монографией «Педагогу о стоматологической патологии у детей» (2009) и электронным учебником «Основы медицинских знаний: стоматологические аспекты» (2008) и др. (автор К. С. Тристенъ). Содержание и технологическая составляющая проводимых занятий содействуют формированию у студентов научных представлений о стоматологическом здоровье, заинтересованности в его сохранении и укреплении, а также адекватной мотивации при выборе средств гигиены полости рта.

Литература

1. Гулько, Е. М. Гигиена полости рта как метод профилактики кариеса зубов у младших школьников / Е. М. Гулько // Современная стоматология. – 2003. – № 2. – С. 49–52.
2. Денисов, Л. А. Современные средства и методы отбеливания зубов / Л. А. Денисов // Современная стоматология. – 2002. – № 1. – С. 9–13.
3. Иванов, В. Н. Обоснование роли многокомпонентных активных ингредиентов зубных паст в профилактике заболеваний пародонта / В. Н. Иванов // Институт стоматологии. – 2006. – № 1. – С. 64–68.
4. Круглик, А. Ю. Исследование истирания твердых тканей зубов при использовании различных типов зубных щеток / А. Ю. Круглик // Стоматологический журнал. – 2002. – № 4. – С. 38–42.
5. Леус, П. А. Микробный биофильм на зубах. Физиологическая роль и патогенное значение / П. А. Леус // Стоматологический журнал. – 2007. – № 2. – С. 129–133.
6. Тристенъ, К. С. Педагогу о болезнях зубов у детей: учеб.-метод. пособие / К. С. Тристенъ. – Барановичи: БарГУ, 2007. – 104 с.
7. Тристенъ, К. С. Педагогу о стоматологических заболеваниях у детей: монография / К. С. Тристенъ. – Барановичи: РИО БарГУ, 2009. – 280 с.

ФИЗИЧЕСКАЯ И ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА (НА ПРИМЕРЕ САХАЛИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА)

*Шидловский Г. Я., Шидловская Т. Н.,
Ракинцева И. Р., Уварова Е. А., Петров С. Н.,
Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск*

В сравнении с предыдущим поколением современные студенты имеют достоверно меньшую мышечную массу, большую длину тела, большую подкожно-жировую массу и более низкую функциональную подготовленность. На основании проведенного тестирования физического развития и функциональной подготовленности студентов первых курсов СахГУ выявлены средние показатели и проведена корректировка требований по контрольным нормам по дисциплине «Физическая культура».

Одной из важнейших социальных задач нашего государства является внедрение физической культуры в повседневную жизнь нашей молодежи с целью укрепления здоровья, физической подготовленности, необходимой для высокой производительности труда будущих специалистов. Физическая подготовленность студентов-дальневосточников, и сахалинцев в частности, имеет особое значение в связи с климатическими и географическими условиями этого региона.

Согласно Приказу Госкомвуза РФ № 777, тесты по спортивно-технической подготовленности студентов и таблицы их оценки разрабатываются кафедрами физического воспитания самостоятельно. В 1997–1999 годах кафедрой был проведен анализ уровня физической и функциональной подготовленности студентов и определены контрольные тесты по их общей физической и спортивно-технической подготовленности. Составленные на основе этого анализа таблицы и их оценки были включены в учебную программу по физической культуре для всех специальностей СахГУ.

Начиная с 2007–2008 учебного года, в Сахалинском государственном университете была введена балльно-рейтинговая система успеваемости студентов, основанная на оценке результатов всех видов деятельности студента по физической культуре за весь период обучения. Поэтому для улучшения качества учебной работы и повышения объективности оценивания умений и навыков студентов по физической культуре кафедрой физического воспитания была разработана базовая технологическая карта дисциплины «Физическая культура», которая является основой для составления технологических карт для всех специальностей и курсов. Технологическая карта дисциплины предусматривает условия накопления баллов и критерии их оценки. Основными критериями оценки являются: посещение учебных занятий, выполнение контрольных норм (по пятибалльной шкале), основанных на анализе уровня физического развития и функциональной подготовленности студентов 1997–1999 учебных годов.

Контрольные нормы – это показатели, отражающие развитие основных физических качеств и уровень функциональной подготовленности студентов на данный период. За прошедшее же десятилетие уровень физического развития и

функциональной подготовленности студентов заметно снизился. Такая же тенденция наблюдается и в работах В. П. Кушмановой (1997), Е. П. Байкова (2001), Р. С. Козлова (2004), А. Г. Заболотного (2005), Б. Х. Ланда (2006).

В этой связи в 2009–2010 учебном году кафедрой было начато исследование по изучению физического развития и функциональной подготовленности студентов первых курсов СахГУ.

В нашей работе были поставлены следующие задачи:

1. Провести тестирование физического развития и функциональной подготовленности студентов первых курсов.
2. Определить средние показатели двигательной и функциональной подготовленности.
3. Внести коррективы в требования по контрольным нормам для студентов первых курсов.

В исследовании приняло участие 246 первокурсников, из них девушек – 133. Для исследования физического развития использовались следующие параметры: рост, вес, весоростовой индекс, экскурсия грудной клетки, кистевая динамометрия, ЖЕЛ.

Для определения физической подготовленности были использованы следующие тесты: для характеристики качества быстроты – бег на 100 метров, для характеристики скоростно-силовых качеств – прыжок в длину с места и прыжки через скакалку за одну минуту; для характеристики силовых качеств – сгибание-разгибание рук в упоре лежа от пола (девушки), подтягивание на перекладине (юноши) и сгибание-разгибание туловища из положения лежа на спине: ноги согнуты, фиксированы, руки за головой; для характеристики гибкости – наклон туловища вперед-вниз, стоя на гимнастической скамейке, для характеристики выносливости – бег на 2000 метров (девушки) и 3000 метров (юноши).

Функциональная подготовленность оценивалась по показателям ЧСС (частота сердечных сокращений) на стандартную нагрузку (20 приседаний за 30 секунд); артериальному давлению, задержке дыхания на вдохе (проба Штанге). Средние показатели физического развития студентов первых курсов представлены в таблице 1; средние показатели физической подготовленности – в таблице 2; средние показатели функциональной подготовленности первокурсников – в таблице 3.

Таблица 1

**Усредненные показатели физического
развития первокурсников СахГУ
(2009–2010 учебный год)**

Показатели физического развития	Девушки	Юноши
Рост (см)	165,15	177,13
Масса тела (кг)	56,26	67,14
Весоростовой показатель	340,66	379,04
Экскурсия грудной клетки (см)	4,92	6,87
Сила кисти (кг): правой левой	23,43 22,55	41,96 38,47
ЖЕЛ (л)	2,621	3,887

Таблица 2

**Усредненные показатели физической
подготовленности первокурсников СахГУ
(2009–2010 учебный год)**

Тесты физической подготовленности	Девушки	Юноши
Бег 100 метров (сек.)	17,9	14,63
Прыжок в длину с места (см)	171,2	229,07
Подтягивание в висе на перекладине (кол-во раз)	—	6,9
Сгибание-разгибание рук в упоре лежа от пола (кол- во раз)	12,3	—
Наклон туловища вперед- вниз из положения стоя на гимнастической ска- мейке (см)	11,85	7,40
Подъем туловища из по- ложения лежа на спине (кол-во раз) без учета вре- мени	59,1	65,3
Бег на 2000 метров (мин., сек.)	12,11	—
Бег на 3000 метров (мин., сек.)	—	14,19
Прыжки через скакалку за одну минуту (кол-во раз)	143,64	137,87

Таблица 3

**Усредненные показатели функциональной
подготовленности первокурсников СахГУ
(2009–2010 учебный год)**

Показатели	Девушки	Юноши
Артериальное давление: систолическое (мм рт. с.) диастолическое (мм рт. с.)	115,8 68,25	123,9 81,0
Задержка дыхания на вдо- хе – проба Штанге (сек.)	48,30	74,59
Одномоментная проба – 20 приседаний за 30 секунд (в процентах от исходного показателя ЧСС)	47 %	36 %

Проведенное тестирование позволило скорректировать контрольные требования по дисциплине «Физическая культура» с учетом физического развития и функциональной подготовленности студентов первых курсов. Контрольные требования и критерии их оценки в баллах представлены в таблице 4.

Таблица 4

**Контрольные требования по дисциплине
«Физическая культура» и критерии их оценки
в баллах**

Контрольные требования	Девушки	Баллы	Юноши
Бег на дистанцию 100 метров (сек.)	16,6	5	13,6
	16,8	4	13,8
	17,0	3	14,0
	17,4	2	14,4
	17,8	1	14,6
Бег на дистанцию 400 метров (сек.)	1,25	5	1,07
	1,30	4	1,09
	1,35	3	1,11
	1,40	2	1,13
	1,45	1	1,15
Прыжок в длину с места (см)	190	5	250
	185	4	240
	180	3	230
	170	2	225
	165	1	220
Сгибание-разгибание туловища из положе- ния лежа на спине: ноги согнуты, фикси- рованы, руки за голо- вой (кол-во раз)	60	5	70
	55	4	65
	50	3	60
	45	2	55
	40	1	50
Сгибание-разгибание рук в упоре лежа от пола (кол-во раз)	20	5	50
	18	4	45
	16	3	40
	14	2	35
	12	1	30
Бег на лыжах: 3 км – де- вушки; 5 км – юноши (мин., сек.)	17,00	5	25,00
	17,30	4	26,00
	18,00	3	27,00
	18,30	2	28,00
	19,00	1	29,00
Прыжки со скакалкой (кол-во раз в одну ми- нуту)	150	5	150
	145	4	145
	140	3	140
	135	2	145
	130	1	130
Подъем ног до прямо- го угла из положения лежа на спине, руки за головой (кол-во раз)	50	5	50
	45	4	45
	40	3	40
	35	2	35
	30	1	30
Бег на дистанцию 1 000 метров – девуш- ки; 1 500 метров – юно- ши (мин., сек.)	4,40	5	5,50
	4,50	4	6,00
	5,00	3	6,10
	5,10	2	6,20
	5,20	1	6,30
Бег на дистанцию 2 000 метров – девуш- ки; 3 000 метров – юно- ши (мин., сек.)	10,15	5	13,00
	10,30	4	13,15
	10,45	3	13,30
	11,00	2	13,45
	11,15	1	14,00

Анализ результатов тестирования показал, что большинство студентов-первокурсников имеют

недостаток развития базовых физических качеств: выносливости, силы, силовой выносливости, быстроты и гибкости, на что необходимо обратить должное внимание. Данная проблема может быть решена через введение в планирование практических занятий по физической культуре разнонаправленной оздоровительной тренировки и ее равномерного распределения по всему графику прохождения учебного материала.

Литература

1. Байков, Е. П. Физическая подготовка студентов к условиям профессиональной деятельности инженера-электромеханика водного транспорта: дис. ... канд. пед. наук / Е. П. Байков. – Омск, 2001. – 165 с.
2. Заболотный, А. Г. Учет соразмерности уровня развития кондиционных двигательных

качеств как условие эффективной физической подготовки (на примере девушек): автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. Г. Заболотный. – Майкоп, 2005. – 20 с.

3. Козлов, Р. С. Динамика показателей физической подготовленности у студентов МГТУ / Р. С. Козлов. – Майкоп: изд-во АГУ, 2004. – С. 144–150.

4. Кушманова, В. П. Динамика основных показателей физической подготовленности студентов технического вуза и изучение их ценностных ориентаций: дис. ... канд. пед. наук / В. П. Кушманова. – Малаховка, 1997. – 149 с.

5. Ланда, Б. Х. Методика комплексной оценки физического развития и физической подготовленности: учеб. пособие / Б. Х. Ланда. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Советский спорт, 2006. – 208 с.

РАЗДЕЛ III. УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАВЕНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ (ОПЫТ США)

*Балицкая И. В.,
Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск*

В статье анализируется одна из актуальных проблем модернизации современного образования – интернационализация высшего образования. Автор считает, что идея организации образования в США через призму идей равенства и предоставления обучающимся равных возможностей является новой для современной России и, несомненно, заслуживает дальнейшего изучения и анализа, позволяет рассмотреть проблему в более глубоком контексте, выявить новые пути решения и, возможно, избежать ошибок.

Общие социально-экономические и культурные явления, развивающиеся в мире, ставят перед системами образования разных стран аналогичные задачи. В каждой стране эти задачи решаются по-разному, исходя из специфики культурно-образовательных традиций. Обращение к опыту зарубежных стран обусловлено необходимостью выработки оптимальной политики, теории и практики образования в полицивилизационном российском социуме, преодоления негативного и использования целесообразного зарубежного педагогического опыта.

Одним из важнейших направлений развития образования в современном мире является разработка вопросов повышения качества образования, обеспечения равенства образовательных возможностей и доступа к образованию.

Повышение качества образования предполагает его обращенность и доступность всем слоям населения. В США проблема качества образования исторически рассматривалась через решение проблемы равенства образовательных возможностей. Предполагалось, что все социальные группы должны иметь право на получение качественного образования. С этой целью провели ряд правительственных исследований, по результатам которых были приняты законодательные акты.

Акт от 1964 года, явившийся результатом движений за гражданские права, определил полномочия власти федерального правительства в сферах общественного жилья, прав голосования, образования, найма на работу. Статья IV явилась самым важным разделом и ввела прецедент использования федеральных выплат как метод контроля образовательной политики. Изначально Президент Кеннеди предложил ввести требование, согласно которому образовательное учреждение, которое получает государственное финансирование, не должно осуществлять в рамках своего заведения дискриминационную практику в отношении бедных слоев населения. Статья IV требовала приостановки государственного финансирования в случае, если образовательное учреждение не выполняло этого требования. Статья гласила, что ни один человек не может быть отстранен от образо-

вания, ему не может быть отказано в предоставлении образовательных программ и финансовой помощи на почве расы, цвета кожи и национального происхождения [1, с. 74]. Это положение потребовало от федеральных агентств разработать основные положения для воплощения этой политики в практику. Отказ учебного заведения проводить в жизнь эти положения означал «прекращение государственного финансирования этого учебного заведения, учебной программы или вида деятельности» [2, с. 99].

Существенный вклад в решение вопросов образовательного равенства внес доклад Колмэна. Целью этого исследования было оценить возможности и успехи школьников-представителей национальных меньшинств по сравнению с их белыми сверстниками. В результате были выявлены следующие данные:

1) школьники – представители меньшинств (кроме американцев азиатского происхождения) показали более низкие результаты тестирования на всех уровнях, чем их белые сверстники, и эта тенденция прослеживалась с 1-го по 12-й класс. Колмэн видел причину этого явления в условиях внешкольной жизни детей: бедность, отсутствие воспитания в семье, влияние среды;

2) большинство детей в то время, когда проводилось исследование, учились в разделенных школах. Существовала тенденция обучения детей учителем-представителем той же расы;

3) социоэкономическая основа школ, условия жизни в семье, социальное положение школьников являлись решающими факторами в достижении высокого уровня успеваемости учащихся. Этот факт был неожиданным и явился причиной утверждения рекомендаций о том, что школы должны объединяться и образовывать, таким образом, разнообразную среду;

4) учебный план и уровень оборудования не являлись определяющим фактором в достижении высокого уровня успеваемости. В действительности уровень оснащения школ не сильно различался в школах для темнокожих и в школах для белых;

5) тем не менее у белых школьников был обна-

ружен более высокий уровень оснащения физическими, химическими, языковыми лабораториями, учебниками, наличие доступа к программам колледжа, в школах работали более квалифицированные учителя [3, с. 104–105].

Данные исследования Колмэна были проверены другими учеными, и, хотя результаты несколько варьировались, основные выводы были одобрены, и их придерживались в основных документах. На основе результатов этих исследований были разработаны рекомендации: для того чтобы повысить уровень успеваемости школьников – представителей национальных меньшинств и детей из малообеспеченных семей, необходимо объединить школы для того, чтобы создать соответствующую среду для достижения более высоких результатов в учебе. Это исследование послужило толчком к дальнейшей десегрегации школ.

Еще одно важное исследование, которое в дальнейшем часто цитировали, – это исследование Кристофера Джэнкса (Jencks C.) (1972) «О неравенстве». В своем исследовании он анализирует данные доклада Колмэна и дискутирует по поводу того, принесли ли школьные реформы результаты в изменении социального статуса представителей национальных меньшинств вне школы: «Очевидно, что равенство образовательных возможностей вряд ли будет способствовать равенству взрослых граждан Америки. Если все начальные школы будут в абсолютно равных условиях, неравенство в уровне знаний у шестиклассников уменьшится на 3 % ... неравенство в уровне знаний учеников двенадцатого класса вряд ли будет уменьшаться вообще, и несоответствие их общих знаний и достижений сократится меньше чем на один процент. Устранение всех экономических и академических преград при поступлении в колледж может каким-то образом уменьшить эти несоответствия в уровне достижений, но они будут невелики» [4, с. 409].

В 1974 году был принят закон «О равных образовательных возможностях». Он был призван уменьшить дискриминацию; улучшить образование обездоленных и неполноценных детей; финансировать разработку учебных планов, учебников, оборудования и обеспечить оплату труда помощников учителей, которые могли больше времени уделять учебному процессу. Закон предписывал повышение качества дошкольной подготовки детей из неблагополучных семей и облегчение перехода учащихся из школы в мир труда. Очевидно, что данный закон носил комплексный характер и был направлен на демократизацию американской системы образования, устраняя существовавшее до 1970-х годов положение, при котором государственные школы игнорировали трудности обучения и воспитания умственно отсталых, неполноценных детей, учащихся с задержками развития. В 1975 году Конгресс постановил, что все дети должны иметь доступ к бесплатному полноценному образованию.

Одна из наиболее масштабных федеральных программ США по образованию (1981) – Chapter 1 ESEA – также явилась определенным этапом в достижении образовательного равенства. Программа адресована детям низкого социально-

го уровня и представителям этнических меньшинств. Она предусматривала ежегодные субсидии в размере 500 млн долларов. На эти средства школы, где учатся дети указанных категорий населения, приобретают дополнительное оборудование, приглашают специалистов-консультантов, повышают заработную плату учителей. Согласно программе, дополнительные субсидии получили 90 % учебных округов. Программа охватила 27 % афроамериканских школьников, 14 % – испаноговорящих, 4 % – из других малых этнических групп [5, с. 32].

Совет Президента по расовым вопросам в своем докладе «Одна Америка в XXI веке: в поисках нового будущего» признает, что проблема равенства образовательных возможностей предполагает пересечение различных рас и социальных слоев. Представители любых национальностей и социальных слоев могли выбирать школу любого типа в любом школьном округе. Совет отмечает: «Наша задача – сосредоточить образовательные возможности и услуги в тех местах, где они представлены непропорционально в местах сосредоточенной бедности» [2, с. 106]. Совет выделил следующие условия в сферах недостаточного финансирования:

- школы с низкими ожиданиями и стандартами;
- несоответствующие школьное оборудование и инвентарь;
- низкий уровень обеспечения школьным транспортом;
- плохое финансирование услуг в сфере образования.

Кроме того, Совет обозначил проблему, что школьники – представители низших социальных слоев имеют меньший доступ к образовательным услугам и таким возможностям, как:

- программы подготовки к школе;
- высококвалифицированные учителя;
- обновленные учебные планы;
- современные технологии;
- современное оборудование.

Совет рекомендует достижение следующих целей:

1. Обеспечить раннее обучение для детей – представителей всех групп населения. Данные статистики подтверждают, что разница в академической успеваемости детей различных национальностей часто основана на разной ранней подготовке детей. Например, данные 1996 года показывают, что 89 % белых детей в возрасте от трех до пяти лет занимаются в детском саду чтением более трех раз в неделю; 74 % афроамериканских детей и 62 % латиноамериканских детей получают равную подготовку в дошкольном возрасте. Меры также должны быть предприняты в области подготовки родителей к воспитанию детей и большей поддержке таких программ, как Главный Старт (Head Start), Равный Старт (Even Start), Равный Старт для маленьких (Early Head Start).

2. Усилить подготовку учителей и обеспечить равенство их доступа во все школы. В бедных школах, где обучаются меньшинства, ощущается недостаток высококвалифицированных учителей; задача заключается в том, чтобы ввести меры поощрения и мотивации привлечения лучших вы-

пускников и учителей с высокой квалификацией в школы с невысоким уровнем преподавания и воспитания.

3. Развернуть строительство новых школ. Для этого устанавливалась стоимость в один миллиард долларов на строительство новых и реконструкцию старых школ.

4. Обеспечить переход из школ K-12 к высшему образованию.

Необходимо принимать меры по обеспечению равного доступа к высшему образованию и обеспечению эффективного перехода из школы в колледж или университет. Следует мотивировать партнерство между школами и колледжами и рассказывать школьникам о будущих образовательных перспективах. Усилия должны быть направлены на открытие курсов по подготовке в колледж в школах с низким уровнем преподавания, где обучаются представители этнических меньшинств.

5. Обеспечить соответствующий уровень образования всех выпускников для преодоления разрыва в уровне оплаты, что отрицательно сказывается на иммигрантах, получивших менее качественное образование и подготовку. Данные, свидетельствующие о большом количестве латиноамериканских школьников, бросающих школу, говорят о том, что существует явная необходимость улучшать преподавание английского языка, что позволит школьникам хорошо учиться в школе.

6. Проводить разумную политику образования американских индейцев и коренных народов Аляски. Необходимо улучшать и расширять образовательные возможности для коренных народов США, сделать процесс обучения отвечающим их нуждам и потребностям.

Таким образом, очевидно, что качество образования в США рассматривается через призму идей равенства и предоставления равных возможностей в сфере образования. Подобная постановка вопроса является новой для современной России и, несомненно, заслуживает дальнейшего изучения и анализа. Очевидно, что изучение опыта решения насущных проблем образования в равных условиях позволяет рассмотреть проблему в более глубоком контексте, выявить новые пути решения и, возможно, избежать ошибок.

Литература

1. Schutz, F. Notable Selections in education/McGraw-Hill / Dushkin, 2001. – P. 350–371.
2. Spring, J. American Education, New York: McGraw – HM Higher Education, 2002. – P. 97–172.
3. Ballantine, J. H. The Sociology of Education. Upper Saddle River, New Jersey, 2001.
4. Orfield, G. The reconstruction of Southern Education: The Scholls and the 1964 Civil Rights Act. New York: Wiley-Interscience, 1969.
5. Джуринский, А. Н. Воспитание в многонациональной школе: пособие для учителя / А. Н. Джуринский. – М.: Просвещение, 2007. – 96 с.

РАЗРАБОТКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ СУРГПУ (ПРОЦЕССНЫЙ ПОДХОД)

Буя Т. А.,

Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут

В статье представлены опыт реализации требований системы менеджмента качества, методика описания одного из обеспечивающих процессов вуза, предложены паспорт процесса и основные его компоненты.

В центре внимания инициаторов и участников современного Болонского процесса находится качество высшего образования, стратегия которого заключается в сохранении, обеспечении и поиске механизмов совершенствования профессиональной подготовки специалиста на основе единых стандартов качества. Соответственно стратегическое развитие вуза направлено на создание новых механизмов, обеспечивающих качество оказываемых вузом образовательных услуг.

Проблема эффективности управления вузом в условиях глобализации и развития интеграционных связей и конкурентных отношений приобретает особую актуальность с появлением новых требований, предъявляемых к высшему учебному заведению рынком образовательных услуг и рынком труда, полноправным участником которых является образовательная организация.

На практике управление качеством образования в высшей школе актуализирует ряд противоречий:

- между инновационными процессами в профессиональном образовании и отсутствием механизмов обеспечения их согласованного и положительного воздействия на качество образовательных услуг;
- между современными требованиями рынка труда к качеству вузовского образования, мобильности выпускника и ограниченностью возможностей их удовлетворения на основе традиционных подходов к управлению образовательным процессом;
- между потребностями личности в интеллектуальном, культурном и профессиональном развитии, обеспечивающем ее конкурентную позицию на рынке труда, и возможностью их удовлетворения в условиях вуза.

Исследования показали, что качество профессиональной подготовки выпускника может рассматриваться как способность образовательной системы удовлетворять, с одной стороны, потребности рынка труда в специалистах с определенным уровнем компетентности, с другой – потребности личности в получении конкурентоспособных знаний [2].

Базовой функцией системы управления качеством является функция стратегического планирования, формирования «видения» (Vision). Именно «видение» как картина взгляда на будущее помогает определить нужное направление развития вуза, подчеркивая самобытность осознания особой компетентности, способствующей сплочению коллектива и созданию конкурентной образовательной среды.

Создание и развитие системы управления качеством в Сургутском государственном педагогическом университете (далее – СурГПУ, университет, вуз) направлено на последовательное решение следующих задач:

- определение и концептуализация целей в области качества образования;
- выявление требований рынка труда и потенциальных работодателей;
- установление базового комплекса процессов как открытой модели;
- разработка и адаптация методов управления процессами, обеспечивающих функционирование и развитие университета;
- осуществление документального оформления системы менеджмента качества;
- осуществление контролирования процессов посредством проведения внутреннего аудита.

В условиях активной конкуренции на рынке образовательных услуг коллектив СурГПУ разрабатывает и внедряет новую образовательную систему, которая направлена на формирование профессионалов, востребованных современным региональным рынком труда.

Процессная модель качества вуза актуализирована новыми стандартами (ФГОС ВПО), целенаправленно ориентирует вуз на удовлетворение потребностей потребителей и рынка труда с помощью управления процессами. Внедрение процессного подхода в СурГПУ направлено на создание, внедрение и сертификацию системы менеджмента качества (далее – СМК) в соответствии с требованиями и рекомендациями международных стандартов серии ISO 9000:2000 (ГОСТ Р ИСО 9001:2008) [1]. Документальное оформление СМК вуза включает: анализ политики и целей в области качества; руководство по качеству; процедуры описания процессов СМК.

Эффективность функционирования и развития образовательной системы вуза в значительной мере зависит от качественных изменений в методическом сопровождении учебного процесса [3]. Учебный процесс как один из макропроцессов реализуется на основе ряда обеспечивающих процессов, одним из таких процессов является процесс разработки профессиональных образовательных программ.

Профессиональная образовательная программа направления подготовки или специальности (далее – ПрОП) представляет собой систему документов, регламентирующих цели, ожидаемые результаты, содержание, условия и технологии реализации образовательного процесса, оценку качества подготовки выпускника.

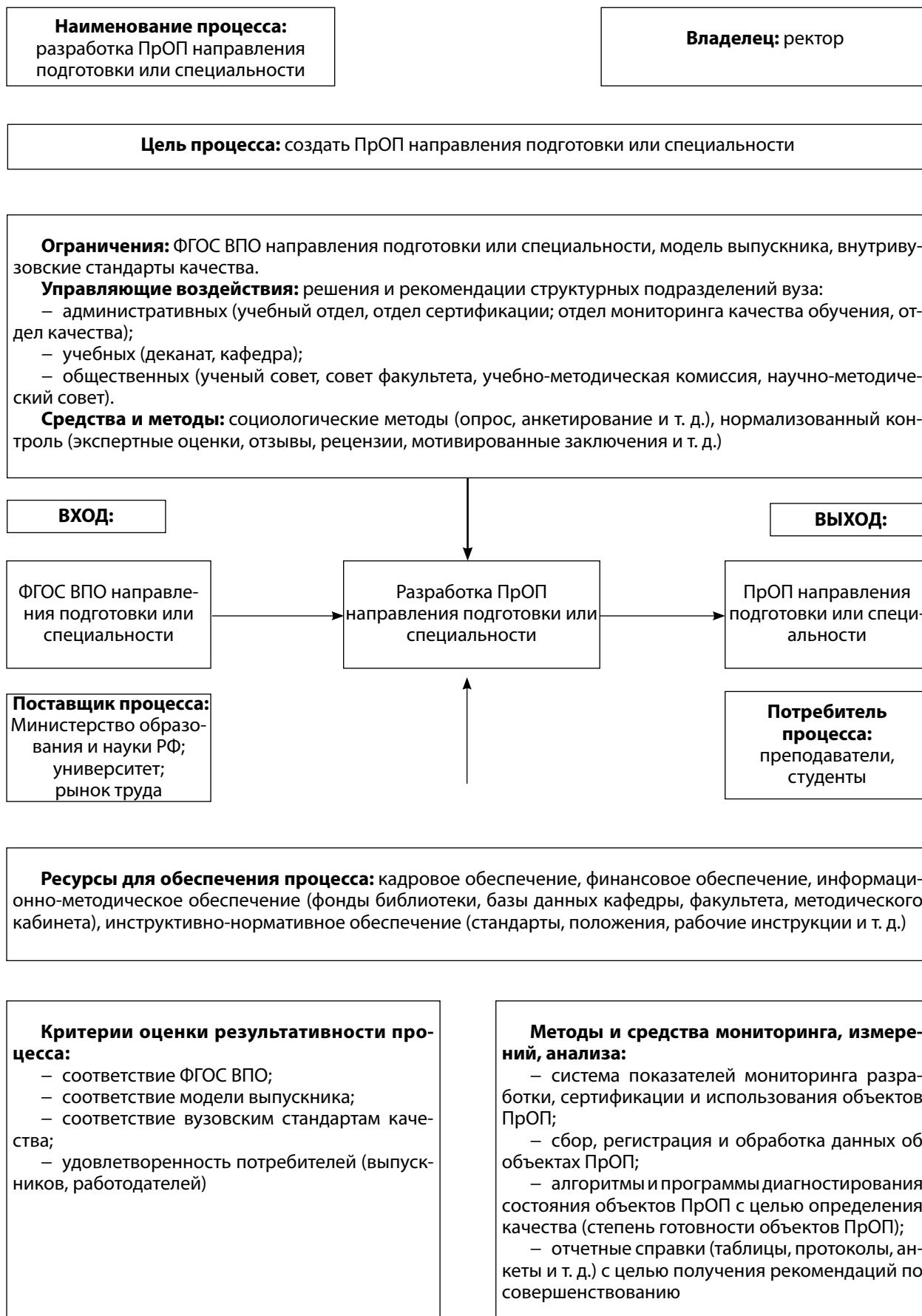


Схема 1. Паспорт процесса «Разработка профессиональной образовательной программы по направлению подготовки или специальности»

ПрОП по соответствующему направлению подготовки или специальности разрабатывается на основе действующих образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО, ФГОС ВПО) учебными и учебно-методическими структурами вуза, модель выпускника разрабатывается при участии работодателей и выпускников и утверждается ректором вуза. Качество разработки ПрОП определяется как соответствие содержания, уровня и качества подготовки студентов требованиям ФГОС ВПО, модели выпускника.

В структуру ПрОП направления подготовки или специальности входят следующие объекты:

1. Характеристика ПрОП (наименование; направление подготовки; профиль подготовки; цель; квалификация выпускника; срок освоения; трудоемкость в зачетных единицах; требования к абитуриентам).

2. Модель выпускника или требования к результатам освоения выпускником ФГОС ВПО (область, объекты, виды и задачи профессиональной деятельности; компетенции выпускников вуза; характеристики среды вуза, обеспечивающей развитие социально-личностных и профессиональных компетенций выпускника).

3. Документы, регламентирующие содержание и организацию образовательного процесса по формам обучения (учебный план; программы учебных дисциплин и (или) модулей, практик, учебно-методические комплексы и т. д.).

4. Документы, описывающие образовательные технологии, применяемые вузом при реализации ПрОП (документация по описанию инновационных методов, используемых в образовательном процессе; учебно-методическое обеспечение учебного процесса).

5. Документы, описывающие рейтинговую систему оценки качества студентов (документация по организации рейтингового контроля результатов обучения; программы и требования к текущему, рубежному, итоговому контролю; аттестационно-педагогические измерительные материалы).

6. Документы, описывающие систему оценки качества выпускников (документация по организации итоговой государственной аттестации; программы и требования к итоговой государственной аттестации выпускников; методические указания по выполнению выпускных квалификационных работ).

Процедура разработки ПрОП направления подготовки или специальности в рамках СМК устанавливает порядок разработки, обсуждения и утверждения, публикации ПрОП.

Эффективным инструментом анализа выбранного процесса является *паспорт процесса* (см.: схема 1 «Паспорт процесса...»). Однако паспорт

сам по себе не показывает особенностей процесса и точек принятия решения. Важным мероприятием является определение границ subprocessов (шагов) и установление их владельцев, описание работы и ответственность по процедуре.

Построение и развитие процесса разработки ПрОП направления подготовки или специальности представляет поэтапную экспертизу объектов ПрОП, направленную на выявление соответствия стандартам качества. Настоящую процедуру применяют структурные подразделения университета:

- учебные структуры (деканат, кафедра);
- органы общественного самоуправления (ученый совет, совет факультета, учебно-методическая комиссия, научно-методический совет);
- административные структуры (учебный отдел, отдел сертификации; отдел мониторинга качества обучения, отдел качества).

Признание и оценка качества разработки ПрОП направления подготовки или специальности в современных условиях развития университета проходит определенные стадии: во-первых, разработка, обсуждение и утверждение посредством формирования СМК; во-вторых, лицензирование, аккредитация, аттестация государственными учреждениями, которые несут ответственность за стандарты и качество в профессиональной среде; в-третьих, академическим сообществом, профессиональными объединениями, ассоциацией выпускников вуза.

Таким образом, определение объектов ПрОП, наличие всех компонентов разработки процесса, установление соответствия описания процесса требованиям СМК позволяют реализовать замкнутый цикл создания образовательной программы СурГПУ.

Литература

1. ГОСТ Р ИСО 9000:2005 Основные положения. Словарь; ГОСТ Р ИСО 9001:2008 Системы менеджмента качества. Требования.
2. Коноплина, Н. В. Развитие педагогического вуза: методология, теория, опыт: монография / Н. В. Коноплина, В. С. Лазарев. – Сургут. гос. пед. ун-т. – Ханты-Мансийск: Полиграфист, 2008. – 214 с.
3. Программа развития Сургутского государственного педагогического университета до 2010 года. – Сургут: РИО СурГПУ, 2007. – 67 с.
4. Стандарты учебно-методического обеспечения образовательного процесса в вузе / Сост.: А. М. Гильбурд, Т. А. Буя, А. П. Чалова; отв. ред. Т. А. Буя. – Сургут: РИО СурГПУ, 2006. – 70 с.
5. Учебные занятия в вузе: общие требования к организации и проведению. Стандарт предприятия / Сост.: Т. А. Буя, Т. М. Захожая; отв. ред. Т. А. Буя. – Сургут: РИО СурГПУ, 2010. – 55 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В РАЗВИВАЮЩЕМ ПОТЕНЦИАЛЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

Ларичева В. В.,
Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск

Изучение процесса саморазвития – психологическая и педагогическая проблема. Саморазвитие рассматривается как следствие предыдущего развития, образования, обучения, как их продолжение. Для успешного саморазвития личности необходимы условия, которые определяют ее готовность быть субъектом собственной жизнедеятельности. Одним из условий саморазвития студентов является медиаобразование.

Многие ученые отводят феномену саморазвития личности статус фундаментальной способности человека становиться и быть подлинным субъектом бытия, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Процессы саморазвития рассматриваются как исходные, жизненно необходимые, постоянно самовоспроизводящиеся во всей деятельности человека. На сегодняшний день значимыми являются результаты исследования процессов личностного и профессионального саморазвития педагогов (С. Г. Кан-Калик, Н. В. Кузьмина, Л. Н. Куликова, Ю. Н. Кулюткин, Л. М. Митина).

В литературе встречается понимание развития и саморазвития как двух параллельных процессов, взаимодействующих и взаимно дополняющих друг друга. Чаще всего эта позиция представлена в работах, связанных с философией воспитания и образования, то есть с педагогическими и психологическими исследованиями, где в силу специфики задач исследований внимание акцентируется на источниках и факторах рассматриваемых процессов.

По нашему мнению, имеется два существенных отличия между процессами развития и саморазвития личности.

Во-первых, движущей силой развития выступает противоречие между растущими потребностями личности и реальными возможностями их удовлетворения. В то же время движущей силой саморазвития выступает противоречие между осознанным личностью собственным социальным предназначением (личностным, ролевым, профессиональным) и реальными возможностями его осуществить. Именно реализация потребности саморазвития выступает как способ разрешения противоречия между собою – желаемым, нужным в данных условиях, и собою – реальным. Она активизирует самосозидание человека.

Во-вторых, развитие протекает вне зависимости от его участников: они лишь «материал», на котором разыгрывается объективный процесс, придающий этому материалу форму образца. Иными словами, сама личность рассматривается, в первую очередь, как объект процесса развития. В процессе же саморазвития именно личность выступает в качестве субъекта, активного творца себя.

Возможны и такие ситуации, когда развитие и саморазвитие личности – различимые процессы. Однако по отношению к педагогам, рассматриваемым в профессиональной деятельности, практи-

чески невозможно различить эти процессы. Даже при развитии конкретных умений в специальных учебных условиях с помощью современных образовательных технологий внутренние мотивации студентов-педагогов, их ценностно-смысловые установки, готовность воспринять, освоить новые знания и умения решающим образом определяют результат медиаобразования.

Поддержка студентов преподавателями разных дисциплин должна помогать создавать условия, способствующие их саморазвитию в профессиональной деятельности, содействовать процессам совместного изменения педагогической реальности и приводить к системности, последовательности, устойчивости происходящих процессов в учебно-воспитательном процессе вуза.

Саморазвитие студентов в профессиональной деятельности является социокультурным проявлением процессов самоорганизации личности. Рассматриваемое в контексте гуманистической образовательной парадигмы, такое саморазвитие представляется неотъемлемой человеческой ценностью и потребностью, направленной к идеалу, результатом собственного сознательного целеполагания. Саморазвитие всегда детерминировано изнутри личностной нуждой и духовной устремленностью личности, которые являются реальными мотивирующими факторами саморазвития.

Обучаясь в вузе, многие студенты заинтересованы не только в получении документа об образовании, но и в новых знаниях, в развитии творческих способностей, критического мышления. Но они не всегда используют богатый образовательный, развивающий и воспитательный потенциал медиаобразования, порой не умеют работать с современной медийной аппаратурой. В связи с этим проблема внедрения медиаобразования в традиционный учебно-воспитательный процесс вуза, равно как и развитие медиакомпетентности студентов, представляется чрезвычайно важной для их личностного, профессионального саморазвития и значимой для российского образования [3, с. 143].

Медиаобразование – это изучение закономерностей массовой коммуникации. Его основные задачи: подготовить подрастающее поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств [2, с. 268].

Рост интереса к проблемам медиаобразования и личностного саморазвития обусловлен одним из направлений реализации компетентного подхода в педагогике, а именно того, к которому относятся педагогические техники и технологии формирования умений работы с информацией: ориентация в медийном потоке, поиск необходимой информации, осознание функционирования медиа в современном мире. Подготовка медиакомпетентных студентов, стремящихся к личностному и профессиональному саморазвитию личности, – важная задача сегодняшнего дня, и ее решение возможно при условии соответствующей подготовки специалистов в вузе.

В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство, что сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса, связанными с внесением корректив в содержание технологий обучения, которые должны быть адекватны современным техническим возможностям и способствовать гармоничному вхождению студентов в информационное общество. Компьютерные технологии призваны стать не дополнительным «довеском» в обучении, а неотъемлемой частью целостного образовательного процесса, значительно повышающей его эффективность [1, с. 87].

В разные годы проблеме медиаобразования были посвящены исследования Г. А. Поличко, А. В. Спичкина, Ю. Н. Усова, А. В. Федорова, И. В. Чельшевой, А. В. Шарикова, Л. Мастермана, Э. Харта и др. Во многих странах существует сложившаяся система медиаобразования в средних и высших учебных заведениях.

В ряде стран медиаобразование интегрировано в школьные предметы, а в Австралии и Канаде, например, использование его начинается еще в работе с детьми дошкольного возраста. Медиаобразование школьников и студентов в России нередко представлено как интегрированный вариант на кружковых, факультативных занятиях или в спецкурсах [5, с. 15].

Проведенный нами анализ литературы подтверждает потенциал медиаобразования, который способствует не только саморазвитию, но и развитию личности в целом.

Трудно переоценить роль, которую играют масс-медиа в жизни современного общества. Человеку уже недостаточно владеть только традиционными знаниями, ему необходимо быть образованным в сфере медиа, то есть уметь «читать», интерпретировать различные медиатексты – информационные сообщения, изложенные в любом виде и жанре медиа.

Процесс медиаобразования студентов предполагает развитие у них умений полноценно воспринимать, анализировать и оценивать произведения

медиакультуры, участвовать в творческом процессе создания медиатекстов, понимать функционирование медиа в современном мире.

Повышение уровня личностного саморазвития студентов вуза может проходить через освоение методов и форм медиаобразовательной деятельности [4, с. 118].

Для решения конкретных медиаобразовательных проблем студентов в вузе преподавателям нужно предусматривать сочетание аудиторных занятий, основанных на лекционных и практических формах учебного материала; использовать опыт обучающихся и самостоятельную работу, ориентированную на включение полученных теоретических знаний и освоенного методического инструментария в реальную практику. Для развития критического мышления и медиакомпетентности студентов можно использовать разные формы организации занятий: *интерактивный семинар; творческую мастерскую; тренинговые задания; групповую, индивидуальную и коллективную работу над проектами; практику деловых, ролевых игр на медийном материале; анализ и обсуждение медиатекстов различных видов и жанров; презентации медиаобразовательных проектов*. Все это позволяет слушателям на практике апробировать основные приемы и методы работы с медиаматериалом [4, с. 176].

Успешное освоение программы нашего спецкурса предполагает наличие у студентов личностного саморазвития по осуществлению медиаобразования, а также позитивный настрой на участие в творческих формах работы.

Литература

1. Иванов, Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. – М.: АПК и ППРО, 2005. – 101 с.
2. Ларичева, В. В. Влияние телевидения на саморазвитие личности / В. В. Ларичева // Саморазвитие как фактор становления будущего учителя: сборник научных статей по материалам международной научной конференции «Запад–Восток: образование и наука на пороге XXI века» / Под общей ред. Л. Н. Куликовой. – Хабаровск: изд-во ХГПУ, 2001. – 280 с.
3. Федоров, А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов / А. В. Федоров. – М.: изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с.
4. Чельшева, И. В. Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов в процессе анализа аудиовизуальных медиатекстов: монография / И. В. Чельшева. – Таганрог: Центр развития личности, 2008. – 300 с.
5. Шариков, А. В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт / А. В. Шариков. – М.: изд-во АПН СССР, 1990. – 66 с.

ОСОБЕННОСТИ ИННОВАЦИОННОГО МЕНЕДЖМЕНТА УНИВЕРСИТЕТА

*Максимов В. П.,
Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск*

В статье рассматриваются проблемные вопросы организации инновационной деятельности высшего учебного заведения.

Инновационный менеджмент университета предполагает формирование структуры управления, распределение задач и ресурсов, распределение и делегирование полномочий [3].

Большинство вузов РФ – бюджетные организации. Следовательно, организация управления экономическими процессами должна строго согласовываться с Бюджетным кодексом Российской Федерации (Федеральный закон № 145-ФЗ от 31.07.1998). Отметим, что с последним зачастую входят в противоречие отдельные положения других законодательных федеральных актов – обе части Налогового кодекса Российской Федерации (Федеральные законы № 146-ФЗ от 31.07.1998 и № 117-ФЗ от 05.08.2000), Инструкций Минфина Российской Федерации и других [2]. Поэтому часто складывается ситуация, когда руководитель вуза как работник бюджетной сферы не может не нарушать положения инструкций, законов и т. д., так как в них изначально заложены противоречия либо сложные финансовые ситуации не прописаны или трактуются разными контролирующими органами по-разному.

Вуз – крупная организация с большим количеством структурных подразделений и отделов. Поэтому, с одной стороны, эффективность организации управления в вузе должна обеспечиваться строгим вертикальным взаимодействием между руководителями высшего и среднего звена и подчиненными. С другой стороны, в вузах отчетливо прослеживаются элементы матричной организационной структуры, предполагающей реализацию ряда задач с использованием технологии управления проектами. Главной особенностью матричной структуры является наличие специально действующего органа, занимающегося инициированием и выполнением назревших комплексных программ. При этом механизм взаимодействия между линейно-функциональной и программно-целевой структурами основан на распределении прав и функций между линейными и функциональными программно-целевыми органами. По каждой целевой программе в линейно-функциональных блоках назначаются ответственные исполнители, которые находятся в двойном подчинении: по вертикали – у руководителя соответствующего организационного комплекса, а по горизонтали – у целевого руководителя [5].

Особенности распределения материальных ресурсов в вузе связаны с большим количеством подразделений и, как следствие, большими их потребностями в канцелярских товарах, компьютерной технике, строительных материалах. Отметим, что вузы, как правило, недостаточно обе-

спечены материальными ресурсами – уровень и количество материально-технических ресурсов в большинстве вузов оставляет желать лучшего. Ресурсов на все подразделения в полном объеме не хватает. При этом руководству вуза сложно выработать единый подход к оценке потребностей в материальных ресурсах внутри вуза (в отдельных подразделениях, по отдельным направлениям деятельности), в построении системы определения приоритетов касательно материально-технического обеспечения, а также в своевременном и полном удовлетворении этих потребностей. И в этих условиях руководству вуза постоянно приходится принимать нетиповые решения об эффективном и справедливом распределении ресурсов между подразделениями.

Еще одной особенностью является то, что вузы не всегда обладают эффективной системой распределения и делегирования полномочий, несмотря на наличие обилия документов (устава, положений, распоряжений, должностных инструкций, приказов о распределении и закреплении обязанностей и т. д.).

Возьмем в качестве примера финансово-экономические процессы. Эффективность их зависит от правильности (грамотности) составления и обоснования экономических документов – например смет расходов. И руководители многих вузов, понимая это, с подачи финансово-экономических служб издают внутренние распоряжения и приказы, обязывающие все подразделения и всех сотрудников согласовывать финансовые и экономические документы со специалистами финансово-экономических служб и, таким образом, частично делегируют последним полномочия по контролю за финансово-экономическими потоками вуза. Однако на практике большинство сотрудников игнорируют эти приказы и идут «сразу к ректору» со своими самостоятельно составленными сметами, проектами приказов и т. д., поскольку у каждого «важный вопрос, не требующий отлагательства». И ректор, как правило, подписывает эти документы без согласования с финансово-экономическими службами, поскольку статус всемирно известного профессора (академика) не позволяет ректору поступить в этой ситуации по-другому.

Описанная выше особенность (проблема) является следствием того, что в большинстве случаев над принятием управленческих решений довлеет академический стиль мышления.

Он определяется сложившимися годами академическими взаимоотношениями между руководителями высшего и среднего звена вуза и их сотрудниками.

Практически каждый ректор и иные руководители вуза являются по совместительству профессорами

(доцентами) кафедр. То есть с точки зрения трудового законодательства они являются внутренними со-вместителями того же вуза и в этом статусе ничем не отличаются от других сотрудников образовательного учреждения. В результате между ними и сотрудниками кафедр (факультетов) возникают взаимоотношения, основанные на научных, исследовательских и других интересах. Как результат, в процессе принятия решений имеет место субъективизм.

Отметим, что в отличие от западных систем, где руководитель вуза может не быть ученым вовсе, образовательная система России в целом неявно поддерживает описанную академичность – считается, что руководители вузов обязательно должны иметь ученую степень и быть практикующими преподавателями, а также параллельно руководству вуза вести научные исследования. При этом управленческие (менеджерские) способности и практические навыки руководства, как правило, не учитываются, хотя и рассматриваются.

Для иллюстрации особенностей функции планирования можно остановиться на финансовом планировании. Оно позволяет в вузе:

- представить стратегические и тактические цели в виде конкретных финансовых показателей;
- выявить возможность реализации программ и планов развития вуза с точки зрения обеспеченности их финансовыми ресурсами;
- определить приоритеты развития вуза в условиях ограниченности финансовых ресурсов;
- определить размеры финансирования подразделений вуза из различных источников;
- проконтролировать целевой характер и эффективность использования финансовых ресурсов.

Разработка плановых смет расходов по бюджетным и внебюджетным источникам, а также составление документов по исполнению сметных назначений являются обязательными и контролируются со стороны Министерства образования и органов государственного казначейства. Эти органы контролируют общие направления использования средств вуза в целом по статьям экономической классификации затрат.

Можно отметить следующие основные сферы планирования в вузе:

- планирование контингента обучающихся, объем которого влияет на получение бюджетных ассигнований в строгом соответствии с количеством «бюджетных» студентов;
- планирование штатного расписания профессорско-преподавательского состава и количества учебной нагрузки в разрезе факультетов, кафедр, специальностей;
- планирование научной деятельности, которая занимает солидный удельный вес в деятельности вуза, в соответствии с государственными заказами и заказами различных отраслей экономики.

Планирование в указанных выше сферах необходимо осуществлять не только в разрезе общих предметных статей (общих смет по кодам экономической классификации [7]), но и в разрезе подразделений по каждой статье.

В вузах принято считать, что любая деятельность вуза (в том числе и экономическая), любой проект или любое отдельное решение должны способствовать в конечном итоге достижению

одной-единственной цели – повышению эффективности образования. Усилия всех служб вуза и его руководства должны быть ориентированы только на оптимизацию образовательных процессов и на рост качества образования в целом.

Развитие научных направлений, привлечение дополнительных внебюджетных источников, проекты автоматизации – все это важные направления, но они с точки зрения предназначения вуза как такового не будут являться имеющими право на существование без рассмотрения согласованности их с общей стратегической задачей вуза – повышением качества образовательных услуг. Поэтому любой проект или решение в общем случае нуждается в согласовании со многими службами и ответственными лицами вуза, а это может требовать значительного количества времени и общих усилий. Как результат, имеют место бюрократические проволочки при принятии решений.

Функция координации приобретает особую значимость в контексте несогласованности действий между отдельными подразделениями в вузе. Это, как правило, административные подразделения и подразделения, находящиеся на самофинансировании (оказывающие дополнительные платные образовательные и другие услуги).

Основные причины несогласованности в административных подразделениях вуза, по нашему мнению, заключаются в следующем:

- в отсутствии полной и замкнутой модели административного взаимодействия служб конкретного вуза, формально (необходимо и достаточно) описывающей все циклы существующих экономических процессов в вузе. Отметим, что это является общей проблемой крупных бюджетных организаций;
- в отсутствии эффективной и действующей системы распределения и делегирования полномочий;
- большой текучести кадров в административном сегменте вуза, поскольку уровень оплаты труда низкий; а также в длительном периоде профессиональной адаптации новых административных работников к сложной системе административных взаимоотношений в вузе; как следствие, повышение вероятности выполнения сотрудниками не своих обязанностей, и наоборот.

Следствиями же этой несогласованности являются избыточность информационных потоков, дублирование управленческих функций внутри вуза, невыполнение отдельных функций, так как считается, что они выполняются всеми, и т. д.

В то же время основная причина несогласованности действий между подразделениями, находящимися на самофинансировании, заключается, как правило, во внутренней конкуренции таких подразделений между собой.

Если несогласованность действий административных подразделений является прямым следствием объективных обстоятельств, которые в настоящее время сложились в учреждениях образовательной системы России в целом и которые в один день изменить не удастся, то несогласованность действий «коммерческих» подразделений носит активный характер и уже сама становится обстоятельством, прямо влияющим на эффектив-

ность системы управления вузом в целом, и далеко не в лучшую сторону.

Здесь мы имеем в виду пересечение коммерческих интересов при реализации учебных программ, находящихся на стыке специализации подразделений. Как результат, на открытом рынке предлагаются одни и те же платные услуги, но с разными названиями и по разным конечным ценам.

Также довольно часты ситуации лоббирования у руководителей вузов руководителями хозрасчетных подразделений повышения оплаты труда привлекаемых преподавателей (как правило, круг преподавателей и специалистов в определенной области ограничен, и преподаватели работают на несколько подразделений одновременно). Как следствие, преподаватели за одну и ту же работу в одних и тех же условиях в рамках одного вуза имеют разную оплату своего труда, что, по нашему мнению, ненормально.

Действительно, в настоящее время оплата труда преподавателей университета существенно отличается от уровня оплаты труда руководителей коммерческих организаций в десятки, а то и сотни раз.

Поэтому перед руководством вуза стоят непростые задачи: во-первых, с одной стороны, сохранения имеющегося квалифицированного кадрового состава в своем вузе и, с другой – привлечения специалистов на имеющиеся вакантные должности. Особенно остро стоит последняя проблема в случае открытия в вузе новых специальностей и направлений научных исследований. Остроту этих проблем показывает большая текучесть кадров, отток квалифицированных кадров из высшей школы в другие отрасли, постоянная необеспеченность кадрами отдельных подразделений и отделов.

Во-вторых, во многих вузах возникает большая разница при оплате труда преподавателей и других специалистов в бюджетных и в «коммерческих» группах. Задача руководства в этом случае состоит в доступном и аргументированном объяснении сотрудникам, почему они должны получать за одну и ту же работу (с одним и тем же количеством потраченного времени, с теми же учебно-методическими материалами) разные деньги.

В-третьих, вузы являются неплохой «стартовой площадкой» для будущего специалиста с точки зрения получения последним практического опыта работы в определенной сфере. И диапазон здесь широкий – от опыта работы простым бухгалтером до опыта преподавательской деятельности и даже написания кандидатской диссертации. Этот аспект, по нашему мнению, является преимуществом вузов перед другими предприятиями в вопросе мотивирования персонала.

В целом можно отметить, что мотивирование персонала как функция управления в вузе недостаточно обеспечена финансовыми средствами, но обладает широким спектром «нематериальных» рычагов воздействия, хотя и эффективность многих из них требует дополнительного детального исследования.

Рассматривая следующую функцию управления – контроль, мы можем констатировать сложность последнего как такового в силу рассмотренных выше особенностей организации и координации.

Полный контроль деятельности персонала, сохранности материальных ценностей и т. д. в вузе не-

возможен. В вузах достаточно часты ситуации хищений материальных ценностей, всплывающие через несколько лет; порчи имущества с невозможностью найти виновного; частое отсутствие на рабочем месте сотрудников в связи с отсутствием жесткого контроля выполнения ими своих обязанностей и т. д.

Также в вузах, как правило, отсутствуют документы, четко и однозначно закрепляющие позиции: кто, кого и что контролирует.

Как правило, в силу либерального стиля управления (о чем речь пойдет дальше) функция контроля реализуется не в полной мере: рычагов для материального обеспечения данной функции (например, лишить премии за нарушение и т. п.) у руководства практически нет; не реализован цикл управленческого контроля, а также не учитываются критерии эффективности управленческого контроля.

Следующей особенностью управления вузом, на наш взгляд, являются особенности управления персоналом и особенности самого административно-управленческого персонала.

В вузах элементы авторитарного руководства одновременно сочетаются с общим либеральным стилем управления, который характеризуется:

- высокой степенью свободы (времени работы, творчества, общего исполнения обязанностей) большинства сотрудников вуза;
- отсутствием жесткого контроля деятельности подразделений и сотрудников;
- общением руководства вуза с подчиненными в большинстве случаев по инициативе последних.

В качестве основной особенности топ-менеджмента вуза можно отметить, что высший состав руководства вуза – ректорат, как правило, состоит из ученых, то есть академических работников. Менеджеров-практиков среди них мало. Заметим, что мы рассматриваем не конкретный вуз, а общую тенденцию, встречающуюся в большинстве вузов.

Эта особенность, как указывалось выше, является следствием исторически сложившихся обстоятельств, когда в условиях плановой экономики и постоянно открытого мощного «бюджетного крана» руководителями не только вузов, но и других бюджетных организаций становились не управленцы-практики и управленцы-прагматики, а хорошо зарекомендовавшие себя как специалисты в своей области ученые, врачи, актеры, партийные работники и т. д. Большинство менеджеров (руководителей) среднего звена также вышли преимущественно из академической среды. Исключением является только хозяйственная сфера.

Другой особенностью работы менеджеров (не только высшего звена) является «распыление» усилий на множество иногда взаимно исключających и непересекающихся направлений. Руководитель может координировать одновременно несколько десятков проектов (порою даже не входящих в его компетенцию). Такая ситуация часто встречается в региональных вузах, где имеет место дефицит квалифицированных руководящих кадров.

Рассмотрим роль руководителей в вузе с позиции управленческих ролей (по Минцбергу) [4].

В контексте межличностных ролей у руководителей вузов, как правило, ярко выражена роль главного руководителя и роль связующего звена,

деятельность которых определяется вузовским (межвузовским) церемониалом (председательство на регулярных ученых советах, выступление на коллегиях Минобразования и т. д.). В меньшей степени присутствуют качества лидера, поскольку, как правило, фактически все управленческие действия выполняются подчиненными. «Погоду» в большинстве вузов делают рядовые сотрудники вуза. Также в силу указанных выше причин ответственность за мотивацию и активизацию у руководителей вузов низкая.

С позиции информационных ролей руководители вузов в большей степени являются представителями (участие в заседаниях, устные выступления), нежели приемниками (обработка почты, новых законодательных актов, периодических изданий) и распространителями информации (рассылка почты, информационные обзоры и беседы с подчиненными).

В контексте ролей, связанных с принятием решений, руководители вузов в равной степени могут считаться и устраняющими помехи (обсуждение стратегических и текущих вопросов, включая проблемы и кризисы), и распределителями ресурсов (выполнение действий, связанных с составлением бюджетов, программирование работы подчиненных), и ведущими переговоры. В силу указанных выше особенностей управления в вузах (академического стиля мышления и других) в меньшей степени большинство руководителей вузов выполняют роль предпринимателя (анализ ситуаций, инициирование или разработка проектов усовершенствования деятельности и т. д.).

Следующей особенностью управления экономическими процессами в вузе является многоплановость задач, решаемых руководством вузов (административно-хозяйственное и финансовое управление, организация и совершенствование учебного процесса, проведение научных исследований и реализация международных контактов). Она требует постоянной координации интересов как самого вуза, его отдельных подразделений, научных и педагогических кадров, студентов, так и образовательной системы страны в целом: новые экономические условия, в которых работает вуз, изменения в структуре и деятельности, вызванные этими условиями, падение престижа некоторых специальностей, усиление конкуренции среди вузов на рынке труда и на рынке абитуриентов, которые создают дополнительные управленческие трудности.

Одним из следствий такой многоплановости может являться невозможность четкого разделения по узким непересекающимся сферам деятельности как подразделений вузов, так и отдельных сотрудников. Как следствие – сложность постановки и реализации задач управления в целом. Подразделение (сотрудник) вуза может заниматься и образовательной, и научной, и административной деятельностью одновременно, и это создает дополнительные сложности в организации процессов управления в вузе.

В качестве еще одной особенности управления экономическими процессами в вузе отметим функциональный подход, до сих пор преобладающий в большинстве вузов и предполагающий, что учебное заведение – это механизм, который обладает набором функций, распределенных среди подразделений вуза. Выполняя свои узкоспециальные за-

дачи, сотрудники подразделений перестают видеть конечные результаты труда вуза в целом и осознавать свое место в общей цепочке. Такая система заставляет сотрудников хорошо исполнять функции, но не ориентирует на достижение результата. Функциональный подход приводит к изолированности функциональных подразделений вуза, возникновению своего рода «конкуренции» между ними.

Рассмотренные нами выше основные особенности управления экономическими процессами в вузе позволяют сделать вывод, что вуз – сложно-организованная система, в которой традиционные методы управления явно не справляются со всеми возникающими проблемами и противоречиями. Одним из путей решения этих проблем может явиться внедрение информационных технологий, позволяющих обеспечить:

- координацию управленческой деятельности по достижению целей учебного заведения;
- информационную и консультационную поддержку принятия управленческих решений;
- создание и обеспечение функционирования единой корпоративной (комплексной) информационной системы управления;
- рациональность управленческого процесса за счет стандартизации всех аспектов управления на основе единой модели.

Практической реализацией модели управления является административная информационная система управления, которая создается в целях повышения качества обучения и эффективности управления вузом путем удовлетворения потребностей руководства, преподавателей и сотрудников в оперативном предоставлении информации, необходимой для осуществления служебных обязанностей [1].

Литература

1. Астапчук, В. А. Административная система вуза. Проблемы и решения. Информационно-коммуникационные технологии в управлении вузом: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. (25–28 февр. 2008 г.) / В. А. Астапчук, Е. Б. Гаврилов // ТОГУ. – Хабаровск, 2008. – 168 с.
2. Воробьева, Л. В. Бухгалтерский и налоговый учет в бюджетных учреждениях: практ. пособие / Л. В. Воробьева. – М.: МГИУ, 2003. – 312 с.
3. Зими́на, И. В. Общий менеджмент / И. В. Зими́на. – М.: Экономика, 2003. – 323 с.
4. Румянцева, З. П. Общее управление организацией: принципы и процессы: 17-модульная программа для менеджеров / З. П. Румянцева и др. – М.: ИНФРА-М, 2000. – 288 с.
5. Семкин, Б. В. Матричная схема управления крупным вузом в условиях рынков труда и образовательных услуг. Информационно-коммуникационные технологии в управлении вузом: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. (25–28 февр. 2003 г.) / Б. В. Семкин. – Владивосток: изд-во ТЭГУ, 2009. – 168 с.
6. Соломатина, О. В. Анализ усовершенствования систем управления университетами в современных условиях: материалы конф. «Информационно-коммуникационные технологии в управлении вузом», февраль 2003 г. / О. В. Соломатина. – Петрозав. гос. ун-т.
7. О бюджетной классификации Российской Федерации // Федеральный закон № 115-ФЗ от 15.08.1996.

ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Максимов В. П., Панькова Л. С.,
Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск

В статье рассматриваются вопросы качества деятельности образовательного учреждения среднего профессионального образования как основная составляющая конкурентного преимущества. Организация процесса управления качеством опирается на модель внутрицикловой интеграции специальных дисциплин, включающую личностные, содержательные, методические аспекты, в которой заложены механизмы формирования специалиста и возможности их профессионального развития.

Принципиальные перемены в современном социально-экономическом развитии России требуют значительного повышения профессионального потенциала и конкурентоспособности выпускников профессиональных учебных заведений. Решение этой глобальной задачи определяется реализацией широкого комплекса мер по совершенствованию системы среднего профессионального образования, среди которых особую актуальность приобретает проблема оценки качества учебно-воспитательного процесса в рамках цикловой комиссии.

В результате проведения самооценки и аудита на основе единого концептуально-методологического понимания проблем качества образования нами было оценено состояние системы качества образовательного учреждения СПО «**Сахалинский техникум отраслевых технологий и сервиса**», в том числе определены сильные и слабые стороны, идентифицированы процессы (виды деятельности) образовательного учреждения, нуждающиеся в улучшении, разработан план мероприятий по совершенствованию системы качества на уровне цикловой комиссии, а также выработаны показатели оценивания, сгруппированные в соответствии с принципами управления качеством, изложенными в ГОСТ Р 52614.2-2006 «Системы менеджмента качества. Руководящие указания по применению ГОСТ Р ИСО 9001-2001 в сфере образования».

1. Лидирующая роль руководства: 1.1. Количество зафиксированных случаев участия руководства в работе с потребителями и поставщиками, ед. 1.2. Количество зафиксированных случаев участия руководства в работе с персоналом по развитию ЦОП, ед. 1.3. Объем материалов, лично внесенных руководством образовательного учреждения ЦОП, кБт.

2. Ориентация на потребителя: 2.1. Количество зафиксированных случаев участия в разработке ЦОП работодателей, ед. 2.2. Количество анкет учета мнения обучающихся о формах и методах, применяемых в образовательном процессе, шт. 2.3. Количество анкет учета мнения родителей или представителей обучающихся о формах и методах, применяемых в образовательном процессе, шт. 2.4. Количество анкет учета мнения общественности о формах и методах, применяемых в образовательном процессе, шт.

3. Вовлечение работников: 3.1. Количество вопросов, посвященных ЦОП, шт. 3.2. Объем прохождения повышения квалификации преподавателями, чел. х час. 3.3. Объем методических рекоменда-

ций, печ. л. 3.4. Количество выступлений преподавателей, ед. 3.5. Объем интернет-ресурсов, подготовленных преподавателями, кБт.

4. Непрерывность процесса управления качеством: 4.1. Количество выявленных несоответствий ответственности, полномочий и учета для управления процессами, ед. 4.2. Количество выявленных несоответствий календарного графика внедрения и развития ЦОП, ед.

5. Системный подход: 5.1. Количество дисциплин, охваченных ЦОП, ед. 5.2. Количество дисциплин, использующих интернет-технологии, ед. 5.3. Количество дисциплин, использующих медиа-проекторы, учебное телевидение, ед.

6. Постоянное улучшение: 6.1. Количество дополнений и изменений, направленных на улучшение ЦОП, печ. л. 6.2. Количество экспертиз, проведенных по материалам ЦОП, ед.

7. Принятие решений, основанных на фактах: 7.1. Процент освоенных дидактических единиц текущей успеваемости по дисциплинам цикла (в %). 7.2. Процент освоенных дидактических единиц интернет-тестирования (в %). 7.3. Процент освоенных дидактических единиц директорских контрольных (в %). 7.4. Количество ВКР, выполненных на «хорошо» и «отлично» (в %). 7.5. Количество итоговых экзаменов, оцененных на «хорошо» и «отлично» (в %). 7.6. Общий балл рейтинга студентов по циклу специальных дисциплин, балл.

8. Взаимовыгодные отношения с поставщиками: 8.1. Количество рецензий на образовательные программы, ед. 8.2. Количество учителей, принявших участие в разработке ЦОП, чел. 8.3. Количество работодателей, принявших участие в разработке ЦОП, чел. 8.4. Количество преподавателей вузов, принявших участие в разработке ЦОП, чел. 8.5. Количество опубликованных материалов, п. л.

Оценка качества работы цикловой комиссией специальных дисциплин позволяет сделать выводы.

I. Под качеством образования подразумевается интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных образовательных результатов социальным и личностным ожиданиям, формально воплощенным в нормативных требованиях.

В указанных документах представлены основные тенденции в области оценки качества образования: качество рассматривается с позиций его соответствия требованиям потребителя (потребностям учащихся и их родителей, рынка труда, гражданского общества и т. д.); комплексное рассмотрение проблем оценки качества образо-

вания, управления качеством образования и обеспечения качества образования; сочетание внутренней и внешней оценки, оценочной деятельности как средства отчетности и средства оказания поддержки образовательным учреждениям в их развитии; введение самооценки учреждениями образования как основы для развития; использование системы показателей качества образования, характеризующих разные уровни образовательной системы (федеральный, региональный, муниципальный, учреждения образования, обучающийся); более широкое понимание образовательных достижений (динамика образовательных достижений, отношение к учебным предметам, дальнейшее образование, карьера выпускника и др.); проведение широкомасштабных мониторинговых исследований качества образования на национальном и международном уровнях.

2. В настоящее время основной тенденцией в области управления качеством общего среднего, начального и среднего профессионального образования становится перенос центра тяжести с процедур внешнего контроля качества деятельности образовательного учреждения на базе национальных систем лицензирования и аккредитации в сторону внутренней самооценки (внутреннего аудита) образовательного учреждения на основе модели управления качеством, изложенной в ГОСТ Р ИСО 90016:2008, которые базируются на восьми принципах: лидерство руководства; ориентация на потребителя; вовлечение персонала; непрерывность процесса управления качеством; системный подход; постоянное улучшение; принятие решений на основе фактов; взаимовыгодные отношения с поставщиками.

В деятельности образовательного учреждения, направленной на повышение качества, можно выделить группу критериев, критерии и показатели, характеризующие данные критерии.

Разработанные показатели деятельности образовательного учреждения могут быть использованы для определения степени соответствия учебно-воспитательного процесса, условий его обеспечения и результатов системе требований, зафиксированных ранее в нормативных документах. Как основной метод оценки уровня качества образовательных систем использован комплексный метод квалиметрии, который предусматривает определения обобщенного показателя качества.

Квалиметрическая оценка показателей качества образования позволяет перейти от качественной оценки соответствующих критериев к их количественной оценке, а результаты оценивания можно представить в виде лепестковых диаграмм.

Литература

1. ГОСТ Р ИСО 9000:2008. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь [Введ. 2009-09-10]. – М.: изд-во стандартов, 2009. – 27 с.
2. ГОСТ Р ИСО 9001:2008. Системы менеджмента качества. Требования [Введ. 2009-11-13]. – М.: изд-во стандартов, 2009. – 31 с.
3. ГОСТ Р ИСО 9004:2001. Системы менеджмента качества. Рекомендации по улучшению деятельности [Введ. 2001-08-31]. – М.: изд-во стандартов, 2008. – 48 с.
4. ГОСТ Р 52614.2–2006. Системы менеджмента качества. Руководящие указания по применению ГОСТ Р ИСО 9001:2001 в сфере образования [Введ. 2007-06-01]. – М.: изд-во стандартов, 2007. – 64 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Максимов Е. В.,
Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск

В статье рассматриваются некоторые проблемные вопросы проектного менеджмента как новых технологий управления, получивших широкое развитие в мире в течение последних лет.

Одной из важнейших характеристик выпускника современного университета является его способность к проектной деятельности, то есть к продуктивному воображению, творческому и свободному преобразованию реальности на основе искусственно созданной модели анализируемого объекта или его состояния. Эта способность определяется развитием культуры общества, которая сама представляет совокупность различных проектных (то есть идеальных, абстрактных, духовных) способов и результатов освоения и преобразования мира – природы, общества, самого человека.

В последнее время все большее количество организаций и предприятий переходят на проектное управление. Проектный менеджмент – это новые технологии управления, получившие широкое развитие в мире в течение последних 30 лет. Проектные технологии применяются в промышленности и сельском хозяйстве, в медицине и образовании, в строительстве и государственном управлении. Осуществляются национальные проекты «Образование», «Здравоохранение», «Доступное жилье» и «Сельское хозяйство», проектный подход к разработке и реализации которых позволяет трансформировать бюджетный, инвестиционный и инновационный процессы и перейти от финансирования по объектам и процессам к финансированию по проектам и программам.

Содержание проектной деятельности заключается в ее изменяющемся характере, в культивировании таких составляющих, которые способны вывести человека на новые уровни человеческого бытия. Проектная деятельность относится к разряду инновационной, творческой деятельности, так как она предполагает преобразование реальности, строится на базе соответствующей технологии, которую можно разработать, описать, экспериментально проверить, распространить, внедрить, усовершенствовать.

По мнению А. С. Прутченкова, по виду объектов проектирование может быть: социальным (создание общественных движений, общественно-государственных институтов управления, справедливых форм социального устройства общественной жизни, систем управления, законов и т. д.); педагогическим (создание условий формирования личности в рамках психолого-педагогических систем, проектирование личностью своего развития); технологическим (проектирование способов преобразования энергии, материалов и информации), экономическим (разработка бизнес-планов), художественным и др. [5].

Особое место в настоящее время должно быть уделено социальным проектам. Разработка соци-

альных проектов – это снижение иждивенческих настроений в обществе, это его консолидация, развитие интеллектуального потенциала, активное конструктивное взаимодействие и объединение власти и гражданского общества на принципах социального партнерства. Активное участие в этом процессе принимают молодежь, студенчество, молодые аспиранты и преподаватели вузов.

Опрос студентов, участников различных социальных проектов, показал, что в настоящее время студенты сталкиваются с определенными трудностями:

1. Непонимание авторами социальных проектов основных принципов и методик проектирования, студенты обладают довольно низкой проектной культурой. Отчасти это объясняется тем, что в социальное проектирование включаются будущие педагоги, социологи, культурологи, как правило, незнакомого с проектированием вообще.

2. Низкая социальная компетентность исполнителей проектов. До социального проектирования поднимаются будущие архитекторы, экономисты, дизайнеры, инженеры, системотехники, слабоориентирующиеся в социально-гуманитарных науках.

3. Авторы проектов не учитывают аксиологическую природу социальных феноменов, присущих людям, их поведению, несовпадающих ценностных ориентаций и целей. Не учитывается и такой важный фактор, как структуры обыденного сознания людей: среда пребывания и хронотипы, жизненные программы, архетипы сознания, менталитет и т. п. Не зная подобных закономерностей, автор социального проекта оказывается не в состоянии определять в проекте реальное сложное поведение людей.

4. Социальные проекты неудовлетворительны потому, что они не отвечают на такой важный вопрос: как влияют материальные и духовные условия (социальные инфраструктуры, типы учреждений, виды нормирования или поощрения) на течение или изменение социальных процессов, на характер функционирования социальных явлений.

5. Заказчиков социальных проектов чаще интересуют массовые процессы, объективно наблюдаемые явления взаимодействия членов общества, например толерантность, миграция населения, динамика социально-демографического состава населения и т. д., в то время как исполнители социальных проектов заостряют внимание на таких явлениях, как культурные инициативы отдельных людей или групп, ценностные ориентации и предпочтения, сопротивление людей процессам изменения и т. п.

Учитывая академический статус авторов проектов, следует предположить, что разработка и реализация социальных проектов требуют особого управления, которое обеспечивается соответствующим научным, в том числе педагогическим, сопровождением процесса проектирования.

Актуальность педагогического сопровождения социального проектирования обусловлена, во-первых, тем, что проектная технология имеет широкую область применения для всех сфер человеческой деятельности. Во-вторых, овладение логикой и технологией социального проектирования позволит выпускникам университетов более эффективно осуществлять свои аналитические, управленческие и прогностические функции в профессиональной сфере. В-третьих, проектные технологии обеспечивают конкурентоспособность специалиста на рынке труда: умение разработать социально значимый проект и оформить заявку на его финансирование – это реальная возможность получить себе рабочее место в существующей организации или создать новую организацию с новыми рабочими местами.

В. А. Луков отмечает, что социальное проектирование в Российской Федерации, как правило, ориентировано на решение региональных, муниципальных, частнообщественных, социально-психологических, демографических или педагогических проблем и по своей сущности определяется теми специфическими трудностями, которые возникают в системе «человек–среда». Проблемное поле социального проектирования определяется рамками переживания личности, которые связаны с трудностями жизнедеятельности определенной группы людей, преградами, препятствиями, возникающими в процессе удовлетворения социальных потребностей человека, достижения значимых для личности ситуаций, а также актуализируются в виде психологических состояний, вызванных этими преградами (тревога, неудовлетворенность, беспокойство, депрессия и т. д.). Объектом социального проектирования является как носитель социальных проблем – личность, так и социальная среда, порождающая эти проблемы [3].

Таким образом, педагогическое сопровождение социального проектирования определяется гуманистической направленностью деятельности личности, а задача педагогического сопровождения заключается в психолого-педагогическом содействии реализации социальных прав личности, которые полностью зависят от характера ближайшего окружения, социальной среды обитания человека, от уровня социально-психологической и духовно-нравственной культуры личностей, составляющих это ближайшее окружение.

Социальный проект как разновидность человеческого творчества направлен на оптимизацию общественных отношений и их реорганизацию с учетом объективных и субъективных условий жизнедеятельности. В основе различных видов перспективной деятельности человека лежит умение выделить проектный план, оценить его явный и скрытый ресурс, построить целевую операциональную цепочку, рассчитать вероятность достижения того или иного результата, соотнести

ценностные корреляты. Такие понятия, как «мыслительная проекция», «планирование», «предвидение», «прогнозирование», «конструирование», «моделирование», непосредственно связаны с реализацией представлений, в основе которых лежат ценностные основания и отношения.

Вероятно, попытки социального проектирования были осуществлены человечеством давно. Так, работа Платона «Государство» может считаться одним из первых социальных проектов. Подобными проектами можно считать произведения Томаса Мора «Утопия» и «Город Солнца» Томасо Компанеллы. Теория управления социальным проектированием и его педагогического сопровождения имеет свое начало лишь в начале XX века, когда сложилось научное обоснование «метода проектов», предложенного Дж. Дьюи. Данный метод ставил своей задачей не только проектирование новых объектов материального мира, но и создание новых общественных отношений [6].

Обращение внимания на социальное проектирование в реальности осуществляется только сейчас, в начале XXI века, когда происходит осознание тех последствий, к которым приводит неумелое внутреннее и внешнее воздействие на систему общественных отношений без учета объективных и субъективных условий жизнедеятельности человека.

Анализ источников, отражающих различные проблемы социального проектирования, позволяет выделить две точки зрения на определение социального проектирования:

- 1) социальное проектирование – это деятельность, направленная на решение проблем общества и человека (В. И. Курбатов) [2];
- 2) социальное проектирование – это разработка и осуществление различных социальных программ действий, мероприятий, процессов, систем (А. П. Марков, Г. М. Бирженюк) [4].

Очевидно, истина где-то рядом. Например, проектирование общественных зданий направлено на решение социальных проблем и требует обоснования социальных, экологических процессов и систем. Поэтому данные признаки позволяют считать строительные проекты социальными, в том числе проектирование технических сооружений, физических условий, ценностных параметров системы. Аналогично и многие другие виды проектной деятельности имеют социальную значимость.

В отличие от инженерного или экономического проектирования, для которого характерно разделение этапов проектирования и этапа изготовления (реализация проекта), социальное проектирование дает возможность спланировать и разработать в проекте все социально важные стороны проектируемого объекта. Существует возможность соотнести эти процессы проектирования с областью применения проекта, указать условия, необходимые для использования спроектированного объекта, привлечь в осуществление проекта лиц, ради которых он выполнялся. Для инженерных или экономических проектов все эти этапы или не выполняются, или выполняются лишь частично.

Различия заключаются лишь в ведущей кон-

цепции проектной деятельности (идейное и содержательное целостное, аргументированное, последовательное и завершённое изложение оригинальной научной теории или версии). Так, дизайн – это проектирование предметной среды, создающее безопасные, комфортные условия жизнедеятельности; организационное проектирование – управление организацией, которое определяет участие персонала в процессе принятия управленческих решений, регламенты деятельности человека, стандарты управления группами людей. Но в любом случае социальное проектирование решает проблемы общества, используя социальные процессы, либо проектируя предметную среду, либо проектируя человеческую активность.

По нашему мнению, методологическая основа социального проектирования должна базироваться на принципах социального проектирования и методологии общественных (гуманитарных, педагогических, социологических) наук. Только с их помощью можно преодолеть существенные недостатки социального проектирования – низкую реализуемость (социальные проекты или утопичны, или подменяются социальными манифестами, лозунгами, программами), а также искажение или утрату социальных параметров, специфических социальных результатов.

Действительно, обзор прессы последних лет показывает, что нередко в ходе проектирования исходные социальные требования и ценности, предъявляемые к проектируемому объекту (заданные ведущей позицией социального проектирования), или искажаются, или выпадают.

Так, например, молодежным бунтом закончился неудачный социальный проект властей Дании. Несколько лет назад с целью решения социальных проблем они превратили один из домов в молодежное общежитие, затем здание продали и потом насильно выселяли оттуда постояльцев. В знак протеста на улицы вышли тысячи людей. Погромы охватили весь центр столицы. До утра там пылали подожженные автомобили, горели груды мусора. Стражей порядка забрасывали камнями, железными прутьями, бутылками. Среди сотен задержанных – немало иностранцев. Как сообщается, для их допросов были срочно вызваны переводчики с немецкого, французского, польского и литовского.

Ужасом обернулся неудачный социальный эксперимент в Украине, проведенный, конечно же, с самыми благими намерениями гуманизировать общество. Несколько лет назад были созданы в массовых школах классы для умственно отсталых детей. Эти классы продержались всего лишь год. Потому что их учеников массово избивали.

Из вышеизложенного видно, что социальное проектирование не только базируется на технологиях разработки новых социальных объектов (систем, структур, отношений, качества жизни) и опирается на методологическую основу научного проектирования (принципы, концепции, теории, методы, формы и средства), но и нуждается в сознательном общественном контроле, а в случае участия в проектировании студентов – в педагогическом сопровождении, которые направлены

на удержание в области применения проекта исходных социальных требований и общественных ценностей.

К функциям педагогического сопровождения разработки и реализации социальных проектов нами отнесены следующие:

- социально-психологическая функция, основу которой составляет способность понимания, идентификации и выражения проблем личности, социальных общностей и групп, нахождения источников их социального дисфункционирования, дисгармонии;

- посредническая функция, которая предполагает посредством различных методик компетентное участие педагогических работников в социально-психологической адаптации личности и коллектива, создание конструктивных (восстанавливающих) отношений человека и среды;

- функция профилактики, то есть предупреждения, устранения или минимизации социальных факторов, вызывающих отклоняющиеся формы поведения посредством воздействия на социальную среду, модификации социальных норм и ценностей окружения;

- коммуникативная функция – восстановление позитивных, развивающих отношений между девиантами и социально-культурной средой;

- компенсаторная функция – создание дополнительных условий для творческого развития и самореализации личности, социально-позитивного выхода нереализованной энергии путем включения человека в различные виды социально-культурной деятельности;

- социально-культурная функция, решение социально-культурных проблем, связанных с несоответствием объективного положения дел и нормы, существующего и должного, целей и результатов деятельности, несоответствием, возникающим из-за отсутствия или недостаточности средств достижения целей, препятствий, преград или трудностей на пути гармонизации окружающей среды.

За основу педагогического сопровождения социального проектирования М. Н. Ахметова предлагает взять различные педагогические технологии решения социально-психологических проблем (артпедагогика, библиопедагогика, социопедагогика, техника развивающего диалога и ведения беседы, игры). Базовой, стержневой является технология разработки и реализации социально-педагогических программ, каждая из которых представляет собой систему мероприятий и акций, взаимосвязанных единой целевой установкой и ориентированных на решение социальных проблем [1].

Социальное проектирование обеспечивает преобразование личности и социальной среды, которые в результате воздействия должны принципиально измениться либо обрести новый статус, авторитет, ощутить личностную значимость и поддержку. Суть педагогического сопровождения – «приблизить» социум к личности, сделать его более гуманистичным (чутким, поддерживающим, признающим, слушающим, оценивающим), содействовать реализации «социальных прав» личности, которые полностью зависят от характера ближайшего окружения, от уровня социально-

психологической и духовно-нравственной культуры личностей, составляющих «зону непосредственного развития» человека.

Успешная реализация большинства функций, характерных для выпускника университета, зависит от степени овладения технологией социального проектирования, определяется способностью специалиста (бакалавра направления) компетентно разработать и реализовать профессиональные планы и программы, снимающие или частично разрешающие (оптимизирующие) обозначенные выше проблемы в условиях регуляции социально-культурных процессов, субъектом которых выступают личность и социальная общность.

Литература

1. Ахметова, М. Н. Проектная культура будущего учителя / М. Н. Ахметова // Школьные технологии. – 2004. – № 4. – С. 210–218.
2. Курбатов, В. И. Социальное проектиро-

вание: учеб. пособие для студ. вузов / В. И. Курбатов, О. В. Курбатова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2001. – 411 с.

3. Луков, В. А. Социальное проектирование: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений, обуч. по спец. 350500 «Социальная работа» / В. А. Луков. – 7-е изд. – М.: Мос. гуманит. ун-т: Флинта, 2007. – 239 с.

4. Марков, А. П. Основы социокультурного проектирования: учеб. пособие / А. П. Марков, Г. М. Бирженюк. – СПб.: С.-Петерб. гуманит. ун-т профсоюзов, 1998. – 361 с.

5. Прутченков, А. С. Шаг за шагом. Технология подготовки и реализации социального проекта / А. С. Прутченков // Школьные технологии. – 2002. – № 5. – С. 92–106.

6. Рогачева, Е. Ю. Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст: монография / Е. Ю. Рогачева. – Владимир: Владимир. гос. пед. ун-т, 2005. – 332 с.

УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ВОИНСКОГО СОЦИУМА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ КОНТРАКТНОЙ СЛУЖБЫ

Митрахович В. А.,

Военный инженерно-технический институт,
г. Санкт-Петербург

В статье раскрываются условия реализации педагогического потенциала воинского социума в формировании профессионализма у военнослужащих контрактной службы. Предназначена широкому кругу читателей, интересующихся вопросами, связанными с использованием педагогического потенциала в воспитательной практике в различных видах социума.

Профессионализация Вооруженных сил России требует научного поиска и выявления условий эффективной реализации педагогического потенциала воинского социума в формировании профессионализма у военнослужащих контрактной службы.

Педагогический потенциал воинского социума есть атрибут бытия и присущая воинскому социуму совокупность параметров, система сил, действие которых актуально или может быть направлено на профессиональное образование военнослужащих контрактной службы в условиях воинского социума при определенных педагогических средствах и условиях. При этом основной целью выступает профессионализм контрактников.

Под профессионализмом военнослужащего контрактной службы нами понимается интегративное качество, свойство личности, социальное явление, определяющее продвижение военнослужащего-контрактника к собственной вершине в воинском труде, формирующееся в процессе его военно-профессиональной деятельности в условиях воинского социума и, как результат, имеющее целостное развитие личности военнослужащего-контрактника, воина-профессионала, постоянно самосовершенствующегося в своей военно-профессиональной деятельности, высокоэффективно, творчески и на высоком уровне осуществляющего свой воинский труд в любых условиях и ситуациях. Основными функциями профессионализма являются: *преобразовательная*, характеризующая процессуальную сторону внешнего проявления профессионализма военнослужащих-контрактников в данной системе отношений и отвечающая за процесс преобразования субъекта воинского труда; *результативная*, характеризующая результативную сторону внешнего проявления профессионализма военнослужащих-контрактников в данной системе отношений; *нормативная*, ориентированная на обеспечение решения военно-профессиональной задачи по производству, сохранению и развитию нормативно одобряемого способа военно-профессиональной деятельности, ее развития за счет индивидуального обогащения; *ценностно-смысловая*, определяющая роль ценностей и смыслов военного профессионализма военнослужащего-контрактника; *коммуникативная*, обеспечивающая реализацию действий, связанных с осуществлением повседневных отношений военного профессионала в воинском коллективе и вне его, создание необходимых информацион-

ных потоков в процессе выполнения военно-профессиональной деятельности.

Закономерными этапами в формировании профессионализма у военнослужащих-контрактников в естественных условиях повседневной военно-профессиональной деятельности являются: **эмоционально-мотивационный, когнитивный, действенно-практический и самосовершенствования**, на которых происходят изменения в функциональных проявлениях профессионализма у военнослужащих-контрактников: *ценностно-смысловой функции* – от безразличного отношения к профессиональному совершенствованию в целях личного развития и укрепления обороноспособности страны до осознания и принятия его значимости как необходимости; *преобразовательной функции* – от неумения ставить перед собой цели в профессиональном саморазвитии и прогнозировать результаты своего профессионально-личностного роста до способности проведения самоанализа и корректировки организации своей деятельности по профессиональному самосовершенствованию; *результативной функции* – от несформированности военно-профессиональных качеств, знаний, умений и навыков до полной их реализации в воинском труде, причем не только по занимаемой должности, но и на ступень выше занимаемой должности; *нормативной функции* – от нежелания знать нормативные требования руководящих документов, определяющих различные стороны служебной деятельности, межличностные отношения, положение, права и обязанности в воинском коллективе до осознанного выполнения норм военного профессионала; *коммуникативной функции* – от несформированности коммуникативных качеств, профессиональной позиции и нежелания их формировать до полной их реализации в процессе служебного и неформального взаимодействия при выполнении задач по предназначению.

Так, целью первого этапа, **эмоционально-мотивационного**, является развитие у военнослужащих-контрактников мотивов, интересов, определяющих формирование профессионализма, их продвижение к собственной вершине в воинском труде. *Задачами*, решаемыми на этом этапе, являются: осознание военнослужащими-контрактками социальной значимости своей профессии и военно-учетной специальности, понимания своего предназначения и миссии в военной профессии; ознакомление военнослужащих с феноменом

профессионализма и степенью его проявления в воинском труде; активизация мотивации, положительного отношения и интереса военнослужащего-контрактника в ратном труде; возбуждение у военнослужащих потребности в формировании профессионализма. *Основным средством* решения указанных задач являются мероприятия информационно-воспитательной работы, отличающиеся эмоциональностью, наглядностью, эстетичностью, быстрой сменой форм проведения. *Условиями* эффективной реализации указанных средств являются: формирование, осмысление и принятие военнослужащими цели формирования профессионализма; уровень профессиональной подготовленности командиров и начальников воинских подразделений, офицеров, их педагогической культуры, знание ими закономерностей, принципов и методов обучения и воспитания, их убежденность, принципиальность, исключающие разрыв между словами и поступками; учебно-воспитательный материал должен по своему характеру отличаться эмоциональностью и наглядностью; уровень сознательности военнослужащих и зрелости воинского коллектива, степени духовно-нравственного развития воинов, освоенного стиля воспитания и поведения.

Целью второго, **когнитивного, этапа** является накопление военнослужащими-контрактниками положительного опыта военно-профессиональной деятельности по боевому слаживанию подразделений. *Задачами*, решаемыми на данном этапе, являются: расширение представления военнослужащих-контрактников о проявлениях профессионализма; углубление и систематизация военно-профессиональных знаний и умений; усиление мотивов действий в соответствии с военно-профессиональной позицией в военно-профессиональной деятельности и повседневных отношениях; обогащение эмоциональной сферы военнослужащих-контрактников, переживающих за уровень профессионализации воинского подразделения. *Основным средством* решения задач на данном этапе выступает боевая подготовка. *Условиями* эффективной реализации данного средства являются: необходимость всестороннего учета характеристик педагогической среды, в пространстве которой разворачивается процесс профессионально-личностного роста (уровень подготовленности военнослужащих-контрактников к восприятию учебного материала, скорость усвоения полученной информации, качество усвоения материала за определенный промежуток времени, уровень отношения к учебной и воспитательной деятельности, пробелы в знаниях); адаптация процесса профессионализации к личности каждого военнослужащего-контрактника; вовлечение в процесс профессионально-личностного роста как можно большего количества военнослужащих, обмена между ними имеющимися знаниями, умениями и практическими навыками действий.

Целью третьего этапа, **действенно-практического**, является высокоэффективное и творческое осуществление контрактниками своего воинского труда по предназначению в любых условиях и ситуациях, по боевому слаживанию воинских под-

разделений, приобретение прочных привычек поступать в соответствии с требованиями профессионализма, умение поддерживать свое доброе имя и преодоление недостатков по воинской службе. *Задачами*, решаемыми на этом этапе, являются: сформировать способность и волевую готовность достойно выполнять свои военные и профессиональные обязанности; целенаправленно формировать опыт применения полученных знаний, вырабатывать умения и навыки анализа конкретных ситуаций, требующих принятия определенной нравственной и моральной позиции, раскрытия собственного отношения к происходящему; сформировать желание и готовность быть признанным воинским коллективом за свои поступки, поведение и успехи в воинской службе; активизировать процесс самовоспитания. *Основным средством* решения задач на данном этапе выступает ратный труд с многочисленными формами проведения: занятия по боевой подготовке, различные виды тренировок, тренажи, всевозможные виды нарядов и караулов, учения и военные игры, выполнение элементов распорядка дня, смотры подразделений и т. д. *Условиями* эффективной реализации данного средства являются: мероприятия, направленные на боевое слаживание подразделений, должны носить плановый, регулярный характер, принести удовлетворение всем участвующим военнослужащим указанной категории; все мероприятия, связанные с ратным трудом, должны освещаться политическим подходом к делу, когда он органически сочетается с идейным воздействием на сознание военнослужащих-контрактников; умелое сочетание и использование приемов и методов как индивидуальной, так и коллективной военно-воспитательной работы и процесса боевой подготовки; формирование здорового общественного мнения в воинском коллективе, поддерживающего воспитательные усилия по формированию профессионализма; привлечение военнослужащих-контрактников к мероприятиям педагогического процесса в соответствии с достигнутым уровнем сформированности профессионализма; систематический учет, контроль и оценка практических результатов проводимой военно-воспитательной работы и процесса боевой подготовки по формированию профессионализма у военнослужащих-контрактников.

Целью четвертого этапа, **самосовершенствования**, является стимулирование сил саморазвития, опыта самоорганизации и самосовершенствования военнослужащих-контрактников в своей военно-профессиональной деятельности. *Задачами*, решаемыми на этом этапе, являются: совершенствование практических навыков действий в ситуациях военно-профессиональной деятельности и сознании военнослужащих-контрактников в соответствии с нормами и требованиями профессионализма; дальнейшее развитие способности корректировать собственное поведение в зависимости от ситуаций военно-профессиональной и повседневной деятельности; усиление желания военнослужащих-контрактников самосовершенствоваться; расширение круга умений военнослужащих-контрактников в самосовершенствовании своей личности, исходя из требований

и норм профессионализма. *Основным средством* решения задач на данном этапе является ратный труд с ситуациями, эффективно мобилизующими и активизирующими военнослужащих-контрактников к совершенствованию себя (учебные и боевые тревоги, военные игры и учения, соревнования на лучшее подразделение, на лучшего в том или ином предмете боевой подготовки). *Условиями* эффективной реализации указанного средства являются: закрепление мотивации военнослужащих-контрактников к профессиональному самосовершенствованию; выработка для себя идеала военнослужащего-контрактника – профессионала в воинском труде в виде требований и норм профессионализма; разработка индивидуальных программ самосовершенствования военнослужащих-контрактников; овладение военнослужащими-контрактниками методами и приемами работы по профессиональному самосовершенствованию; повышение сознательности военнослужащих-контрактников; умение управлять собой, добиваться осуществления поставленной цели. *Условиями же эффективного руководства* самосовершенствованием военнослужащих контрактной службы являются: высокая теоретическая и методическая подготовка самих руководителей занятий, офицеров, командиров и начальников по вопросам профессионального самосовершенствования, кото-

рое требует от указанных категорий командиров и начальников большого такта, высокой общей и военно-педагогической культуры, требовательности к людям и заботы о них; единство и согласованность действий всех командиров и начальников, руководителей занятий, офицеров воинских подразделений в процессе подготовки обучаемых, в оценке и корректировке их деятельности; личная примерность командиров и начальников воинских подразделений, офицеров различных категорий; осуществление комплексного подхода к процессу руководства профессиональным самосовершенствованием военнослужащих-контрактников; организация контроля за ходом и коррекция результатов профессионального самосовершенствования военнослужащих-контрактников; всестороннее поощрение активности военнослужащих-контрактников в процессе их профессионально-личностного роста; опора на успехи военнослужащих-контрактников в устранении отрицательных недостатков, формирование эмоционально-волевых качеств военнослужащих.

Данные условия реализуются поэтапно в процессе организации педагогической деятельности командирами и начальниками в воинском социуме по формированию профессионализма у военнослужащих контрактной службы в рамках различных технологий.

ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ

Рублев В. М.,
Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск

В статье анализируется проблема модернизации отечественной системы образования, диктующей необходимость разработки новых идей и принципов, концепций, моделей профессиональной деятельности педагога. Автор актуализирует проблему компетенций. Делается вывод, что анализ качественного и количественного состава компетенций является основой системы требований к профессиональному облику современного педагога.

Начало XXI века ознаменовано существенными изменениями в системе отечественного образования, возникают и набирают силу следующие тенденции:

- осязательны принципиальные изменения почти во всех профессиях;
- появляются новые профессии;
- появился феномен массового высшего образования;
- начала действовать система качества, что привело к децентрализации ответственности за качество работы;
- наблюдается развитие адекватной системы ВПО (гибкость, прозрачность, идея «образования в течение всей жизни» и т. п.);
- в образование внедряются «рыночные механизмы»;
- имеет место сокращение социальной защиты граждан и др.

В ходе Болонского процесса вузы ищут ответы на те вопросы и вызовы, которые поставлены в повестку дня реформы высшего образования. В первую очередь это касается введения двухуровневой структуры, применения ECTS и ее инструментария, модульных образовательных программ, новых элементов планирования, разработки и оценивания квалификаций – результатов образования и компетенций как средства повышения прозрачности степеней (ступеней) образования.

Уже сформировалась методология выявления и классификации компетенций, их проектирования в учебных планах [3]. Меняется характер образовательного процесса с точки зрения компетентностного подхода с вытекающими из этого новыми требованиями к методике, образовательным технологиям, организационным формам, преподавателям и студентам, оцениванию достижений последних. Закономерно возникает необходимость совместной работы академического персонала, работодателей и выпускников для идентификации компетенций и проектирования содержания образования.

Компетентностное движение в образовании является одновременно и реакцией, и источником компетентностного подхода в менеджменте. Замечено, что «в отличие от характерной для ныне действующих ГОС квалификационной модели компетентностная модель специалиста, ориентированного на сферу профессиональной деятельности, менее жестко привязана к конкретному объекту и предмету труда. Это обеспечивает мобильность

выпускников в изменяющихся условиях рынка труда» [1, с. 13].

Чем нас перестал устраивать привычный термин «квалификация» в качестве набора профессиональных знаний, умений и навыков? Может быть, тем, что увязывается, как правило, с объектами, предметами труда, или тем, что соотносится с формальными характеристиками, или тем, что не свидетельствует о том, какие способности, готовности, знания и отношения оптимально связаны с деятельностью?

Привлекательность понятия «компетенция» вместо «квалификация» состоит в открытом и всеобъемлющем значении. Если «квалификация» описывает функциональное соответствие между требованиями рабочих мест и целью образования, то «компетентность» должна включать возможность действовать адекватно ситуации в широких областях.

Необходимо разграничивать понятия «компетенция» и «компетентность».

Компетенция – способность делать что-либо хорошо или эффективно (соответствие), это основа компетентности, потенциальная возможность к чему-либо.

Компетентность – личностные качества человека, способствующие решению им стандартных, нестандартных, творческих (креативных) разного уровня задач в разнообразных социальных и производственных ситуациях.

Компетентность – шире понятия «компетенция», так как происходит усиление деятельностной основы, представляющей личностное качество.

Принято выделять две **группы компетенций**:

1. Общие (инструментальные, межличностные и системные):

- ✓ способность к анализу и синтезу;
- ✓ способность к организации и планированию;
- ✓ письменная и устная коммуникация на родном языке;
- ✓ принятие решений, решение проблем;
- ✓ навыки межличностных отношений;
- ✓ способность работать в междисциплинарной команде;
- ✓ способности работать в международной среде;
- ✓ приверженность этическим ценностям;
- ✓ способность адаптироваться к новым ситуациям;
- ✓ способность работать самостоятельно;

- ✓ лидерство;
- ✓ инициативность и предпринимательский дух;
- ✓ способность порождать новые идеи (креативность) и т. д.

2. *Предметно-специализированные (базовые)* – профессиональные, представляющие, по сути, профессиональные стандарты по разным специальностям и направлениям подготовки, обеспечивающие своеобразие и самостоятельность конкретных образовательных программ [3].

Обратимся к следующим документам: ГОС ВПО-2 специальности 033300 «Безопасность жизнедеятельности» [2], ФГОС ВПО-3 по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» [6], одним из профилей которого является «Образование в области безопасности жизнедеятельности», макету Примерной программы дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», рекомендованной Министерством образования и науки Российской Федерации для всех направлений высшего профессионального образования (бакалавриат и специалитет) (далее – Макет) [5]. Целью сопостави-

тельного анализа является выявление свидетельства перехода отечественного образования на компетентностную основу.

Важно отметить, что в ФГОС ВПО-3 появились новые разделы: «Характеристика профессиональной деятельности», «Оценка качества освоения основных образовательных программ подготовки бакалавриата», выделена как особо важная культурно-просветительская профессиональная деятельность, введены термины, ранее не использовавшиеся: «трудоемкость (зачетные единицы)», «коды формируемых компетенций»: 16 «общекультурных компетенций», 6 «общепрофессиональных компетенций» и 11 «профессиональных компетенций».

Инновационный характер стандартов третьего поколения проявляется уже на уровне сравнения квалификационных и компетентностных характеристик (см. таблицу 1).

Компетентностный подход – это совокупность общих принципов, определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса, оценки образовательных результатов.

Таблица 1

ГОС ВПО-2	ФГОС ВПО-3
1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ 033300 «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» 1.3. Квалификационная характеристика выпускника: Выпускник, получивший квалификацию учителя безопасности жизнедеятельности, должен быть готовым осуществлять обучение и воспитание обучающихся с учетом специфики преподаваемого предмета; способствовать социализации, формированию общей культуры личности, осознанному выбору и последующему освоению профессиональных образовательных программ; использовать разнообразные приемы, методы и средства обучения; обеспечивать уровень подготовки обучающихся, соответствующий требованиям Государственного образовательного стандарта; соблюдать права и свободы учащихся, предусмотренные Законом Российской Федерации «Об образовании», Конвенцией о правах ребенка; систематически повышать свою профессиональную квалификацию, участвовать в деятельности методических объединений и в других формах методической работы, осуществлять связь с родителями (лицами, их заменяющими), выполнять правила и нормы охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты, обеспечивать организацию безопасности образовательного учреждения, обеспечивать охрану жизни и здоровья учащихся в образовательном процессе и в условиях гражданской обороны и чрезвычайных ситуаций [2, с. 2].	4. Характеристика профессиональной деятельности бакалавров: 4.1. Область профессиональной деятельности бакалавров: образование, социальная сфера, культура. 4.2. Объекты профессиональной деятельности бакалавров: обучение, воспитание, развитие, просвещение; образовательные системы. 4.3. Бакалавр по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» готовится к следующим видам профессиональной деятельности: – педагогическая; – культурно-просветительская. Конкретные виды профессиональной деятельности, к которым в основном готовится бакалавр, определяются высшим учебным заведением совместно с обучающимися, научно-педагогическими работниками высшего учебного заведения и объединениями работодателей. 4.4. Бакалавр по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» должен решать следующие профессиональные задачи в соответствии с видами профессиональной деятельности: <i>в области педагогической деятельности:</i> • изучение возможностей, потребностей, достижений обучающихся в области образования и проектирование на основе полученных результатов индивидуальных маршрутов их обучения, воспитания, развития; • организация обучения и воспитания в сфере образования с использованием технологий, соответствующих возрастным особенностям обучающихся и отражающих специфику предметной области; • организация взаимодействия с общественными и образовательными организациями, детскими коллективами и родителями для решения задач в профессиональной деятельности; • использование возможностей образовательной среды для обеспечения качества образования, в том числе с применением информационных технологий; • осуществление профессионального самообразования и личностного роста, проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры; <i>в области культурно-просветительской деятельности:</i> • изучение и формирование потребностей детей и взрослых в культурно-просветительской деятельности; • организация культурного пространства; • разработка и реализация культурно-просветительских программ для различных социальных групп; • популяризация профессиональной области знаний общества [6, с. 3–4].

Основная цель организации профессионального образования сегодня – подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, компетентного, ответственного, свободного владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

В ФГОС-3 впервые четко сформулирована цель педагогической деятельности, которая соотносена с целью обучения студентов по конкретной дисциплине: «Основной целью образования по дисциплине “Безопасность жизнедеятельности” является формирование профессиональной культуры безопасности (ноксологической культуры), под которой понимается готовность и способность личности использовать в профессиональной деятельности приобретенную совокупность знаний, умений и навыков для обеспечения безопасности в сфере профессиональной деятельности, характера мышления и ценностных ориентаций, при которых вопросы безопасности рассматриваются в качестве приоритета» [5, с. 2].

Соответственно этой цели меняется формулировка задач (компетенций), которых также не было в предыдущих документах:

- **«приобретение** понимания проблем устойчивого развития, обеспечения безопасности жизнедеятельности и снижения рисков, связанных с деятельностью человека;
- **овладение** приемами рационализации жизнедеятельности, ориентированными на снижение антропогенного воздействия на природную среду и обеспечение безопасности личности и общества;
- **формирование:** культуры безопасности, экологического сознания и риск-ориентированного мышления, при котором вопросы безопасности и сохранения окружающей среды рассматриваются в качестве важнейших приоритетов жизнедеятельности человека; культуры профессиональной безопасности, способностей идентификации опасности и оценивания рисков в сфере своей профессиональ-

ной деятельности; готовности применения профессиональных знаний для минимизации негативных экологических последствий, обеспечения безопасности и улучшения условий труда в сфере своей профессиональной деятельности и др.» [5, с. 2].

Сравнение «Требований к результатам освоения ООП бакалавриата» [6, с. 4–8] с «Общими требованиями к содержанию и уровню освоения дисциплины» [5, с. 3–5] выявляет их очевидную совместимость.

Происходят существенные изменения роли преподавателя, который становится ключевой фигурой в преподавании и озвучивании основных понятий, систематизатором знаний. Он выступает одновременно в качестве руководителя и куратора работы студента, чьи знания он оценивает. Ему принадлежит сопровождающая роль в процессе приобретения обучающимся определенных компетенций, консультирования и мотивирования студентов в том, что касается места и значения различных областей знания, понимания и способности применять это знание, профиля, который должен быть достигнут, личных интересов, пробелов и достижений, критического отбора материалов и источников, организации учебных ситуаций и т. д.

Преподаватель определяет цели, устанавливаемые для всех образовательных программ. Функции современного преподавателя кардинально изменились. Сегодня главная цель – это создание условий для саморазвития и самоопределения личности обучающихся, и личный пример должен демонстрировать подтверждение этой цели.

Чтобы предугадать ситуации, с которыми могут столкнуться студенты в будущем, необходимо учить их тому, что они могут применить в любых ситуациях. При компетентностном подходе важно учитывать социализацию и развитие их индивидуальности.

Важнейшей педагогической проблемой становится внедрение в образовательный процесс средств и методов, помогающих студентам «открывать» себя, раскрывать свою личность, вырабатывать умение принимать решение в ситуации

Таблица 2

ФГОС ВПО-3	Макет
Выпускник должен обладать следующими общекультурными компетенциями (ОК): • владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1); • способен анализировать мировоззренческие, социально и лично значимые философские проблемы (ОК-2); • способен понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества (ОК-3); • способен использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования (ОК-4); • готов использовать методы физического воспитания и самовоспитания для повышения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья (ОК-5) и др.	В результате освоения дисциплины студент должен: • знать: основные природные и техносферные опасности, их свойства и характеристики, методы защиты от них применительно к сфере своей профессиональной деятельности; • уметь: идентифицировать основные опасности среды обитания человека, оценивать риск их реализации, выбирать методы защиты от опасностей применительно к сфере своей профессиональной деятельности и способы обеспечения комфортных условий жизнедеятельности; • владеть: законодательными и правовыми основами в области безопасности и охраны окружающей среды, требованиями безопасности технических регламентов в сфере профессиональной деятельности; способами и технологиями защиты в чрезвычайных ситуациях; понятийно-терминологическим аппаратом в области безопасности; навыками рационализации профессиональной деятельности с целью обеспечения безопасности и защиты окружающей среды.

«неопределенности» [4]. Их компетентность – качество субъекта, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной (продуктивной, эффективной) деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны.

Литература

1. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития: монография / Колл. авт. под ред.: Я. И. Кузьмина, Д. В. Пузанкова, И. Б. Федорова и др. – М.: Логос, 2004. – 328 с.

2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 033300 «Безопасность жизнедеятельности». – М., 2005. – 23 с.

3. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М., 2004. – 42 с.

4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года / Приложение к приказу Минобрнауки России от 11.02.2002. – № 393. – М., 2002. – 6 с.

5. Проект Примерной программы дисциплины (курса) «Безопасность жизнедеятельности». Рекомендована Министерством образования и науки РФ для всех направлений ВПО (бакалавриат и специалитет). – М., 2010. – 47 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование». Утвержден Министерством образования и науки Российской Федерации от 22 декабря 2009 г. – № 788. – 25 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Самсикова Н. А.,
Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск

В статье анализируются педагогические условия организации самостоятельной работы студентов вуза. Автор статьи основное внимание уделяет проблеме увеличения доли самостоятельной работы студентов в освоении дисциплин и предлагает алгоритм расчета объема учебной нагрузки студентов в зачетных единицах.

Концепция модернизации российского образования предусматривает увеличение доли самостоятельной работы студентов, что требует соответствующей модернизации учебно-воспитательного процесса, совершенствования учебно-методической документации, разработки новых дидактических подходов для глубокого самостоятельного освоения учебного материала, в связи с чем изменяется структура работы преподавателей, которая находит отражение в их индивидуальных планах в части, касающейся учебно-методической и организационной работы [1].

Проблема самостоятельной работы студентов всегда находилась в центре внимания отечественных педагогов, психологов и методистов: обобщался опыт практической работы, изучались бюджет времени студентов, способы рациональной организации и культуры умственного труда применительно к различным дисциплинам вузов разного профиля. Однако при всей многочисленности направлений, глубине и широте исследований данная проблема остается недостаточно разработанной относительно сложившейся современной парадигмы образования и требует дальнейшего исследования. Это обуславливается тем, что учебный процесс в высшей школе должен быть подчинен не столько задаче информационного насыщения, сколько формированию продуктивного мышления, развитию интеллектуального, творческого потенциала личности. Поэтому важнейшими условиями эффективности самостоятельной работы студентов является совершенствование общеинтеллектуальных умений студентов, повышение культуры умственного труда, овладение методами планирования и контроля самостоятельной работы. Для этого необходима комплексная организация самостоятельной работы.

Важнейшими условиями, способствующими эффективной реализации комплексной организации самостоятельной работы студентов, можно считать: сокращение периода адаптации к новым для них условиям учебного процесса в вузе; вооружение студентов методами учебной и научной работы с целью подготовки специалиста к необходимости постоянно расширять и углублять свои знания в вузе и послевузовской деятельности; увеличение доли самостоятельной работы на аудиторных занятиях; формирование у студентов познавательной мотивации через вовлечение их в решение задач, связанных с будущей профессиональной деятельностью; развитие профессиональной направленности в обучении; четкое соблюдение соотношения заданий для самостоятельной работы студентов и норм

времени, отводимых на выполнение этих заданий; применение современных технологий для активного контроля и самоконтроля результатов самостоятельной работы студентов; создание педагогических условий для индивидуализации обучения; наличие и соблюдение графика самостоятельной работы как со стороны студентов, так и преподавателей; разработку дифференцированных критериев оценки самостоятельности в зависимости от направления подготовки и вида деятельности; соблюдение соотношения времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу; задачный характер заданий (система разноуровневых модульных заданий, от репродуктивных до творческих); наличие четких методических указаний по выполнению самостоятельной работы; регулярный контроль успешности выполнения самостоятельной работы студентами и индивидуальные консультации преподавателя; управление самостоятельной работой с использованием информационно-коммуникационных технологий; повышение мотивации; отбор учебного материала с учетом прикладной направленности соответствующего предмета для конкретной специальности; повышение квалификации преподавателей.

В Сахалинском государственном университете разработана и реализована система педагогических мероприятий, в которой особое внимание уделяется следующим аспектам: обучению студентов работе с книгами и конспектами, планированию бюджета времени; отбору учебного материала, прикладной направленности соответствующего предмета для конкретной специальности; обучению студентов контролю и самоконтролю знаний и умений; повышению квалификации преподавателей, широкому знакомству их с условиями реализации предложенной системы педагогических мероприятий. Большой упор делается на индивидуализацию самостоятельной работы студентов, что подразумевает интенсивную работу с более подготовленными студентами; деление задания на обязательную и творческую части; регулярные консультации со всеми обучаемыми; полное информирование студентов о предстоящей самостоятельной работе с указанием сроков выполнения каждого раздела, задания и способах контроля и оценки, а также ожидаемом результате, потребности во вспомогательных средствах. Разработаны нормы учебной нагрузки студента.

При определении нагрузки студента по программам высшего образования необходимо руководствоваться моделью, которая была разрабо-

тана в рамках проекта «Настройка образовательных структур в Европе» [2]. Эта модель содержит четыре составляющие, которые применительно к российским условиям кратко могут быть охарактеризованы следующими положениями:

1. Применение модулей (курсов)

Существуют модульные и немодульные системы. В немодульной системе каждый курс может иметь разное количество зачетных единиц, хотя общее количество зачетных единиц за один год будет 60. Напротив, в модульной системе курсы (модули) имеют фиксированную нагрузку. Нагрузка модуля основана на общем количестве заданий, которые студент должен выполнить в качестве составной программы обучения. Эти задачи определены с точки зрения получения результатов обучения и времени (рабочих часов), необходимых студенту для достижения результата.

2. Расчет нагрузки студента

Каждый модуль основан на нескольких учебных действиях. Их можно определить исходя из следующих аспектов:

- *типы учебных занятий*: лекция, семинар, практическое занятие, лабораторная работа, самостоятельное обучение под руководством, консультация, самостоятельное обучение, полевая работа, подготовка проекта и т. д.;

- *типы учебных действий*: посещение лекций и других аудиторных занятий, выполнение специальных заданий, практические технические или лабораторные навыки, написание курсовых, чтение книг и работ, обучение конструктивной критике работ других людей, ведение встреч и т. д.;

- *типы оценки*: устный экзамен, письменный экзамен, устная презентация, тестирование, текущее (непрерывное) оценивание, курсовая, портфолио, тезисы, отчет о практике и т. п.

Преподаватели рассчитывают время, необходимое для выполнения каждого вида деятельности по каждому курсу (модулю). Рабочая нагрузка, выраженная в часах, должна совпадать с количеством зачетных единиц по курсовой единице. Преподаватели должны разработать стратегии наилучшего использования времени.

3. Проверка рабочей нагрузки посредством оценки студента

Существуют различные методы проверки правильности определения студенческой нагрузки. Наиболее распространенный метод – использование вопросников для студентов либо во время учебного процесса, либо после завершения курса.

4. Регулирование нагрузки и условий выполнения учебных программ

Регулирование предлагает две формы, которые призваны помочь в принятии решений по изменению студенческой нагрузки. Первая форма предназначена для преподавателя. По ней преподаватель может планировать образовательный модуль и подсчитать количество часов работы студента. Вторая форма предназначена для студента. По ней он указывает фактическое количество времени, потраченное на модуль, то есть имеет возможность проверить, соответствует ли рассчитанная нагрузка реальности. В случае, когда проверка показывает, что рассчитанная преподавателем нагрузка не соответствует действительности, она должна быть отрегулирована либо путем изменения нагрузки, либо посредством корректировки трудоемкости курсового модуля, выраженной в зачетных единицах.

Основополагающими документами для проведения расчетов являются: Информационное письмо Минобрнауки России от 28 ноября 2002 года № 14-52-988 ин/13 (одна зачетная единица соответствует 36 академическим часам), Типовое положение о вузе, утвержденное Постановлением Правительства Российской Федерации от 14.02.08 года № 71 (максимальный объем нагрузки студента не может составлять более 54 академических часов в неделю).

В соответствии с этими документами получается следующее соотношение между часами и зачетными единицами: один учебный год – 40 недель – 60 зачетных единиц; одна неделя – 1,5 зачетных единицы – 54 академических часа; одна зачетная единица – 36 академических часов (36 академических часов × 45 мин.) ÷ 60 мин. = 27 (астрономических часов). Один семестровый экзамен – одна зачетная единица (три дня подготовки и один день на экзамен). Зачетные единицы начисляются также за выполнение курсовых работ и практик.

При переходе на зачетные единицы необходимо учитывать, что курсовые работы (проекты), текущая и промежуточная аттестации (зачеты и экзамены) рассматриваются как вид учебной работы по дисциплине (модулю) и выполняются в пределах трудоемкости, отводимой на ее изучение.

Рассмотрим пример расчета, выполненного по методике, рекомендованной Минобрнауки России для дисциплин «Элементарная математика» и «Теория и методика обучения математике». По дисциплине «ТиМОМ» запланирована одна курсовая работа, в каждом семестре предусмотрены выполнение контрольной работы, а также еженедельные практические занятия. После изучения цикла дисциплин планируется прохождение студентами педагогической практики.

№ п/п	Наименование дисциплин (в том числе практик)	Трудоемкость по ГОС-2 (в ч.)	Распределение экзаменов	Трудоемкость в зачетных единицах	Расчеты по методике Минобрнауки России
1	2	3	4	5	6
1	Теория и методика обучения математике	320	2 экзамена	11	$320 \div 36 + 2 = 10,89$
	Курсовая работа			1	
	Педагогическая практика	16 недель		24	$16 \times 1,5 = 24$
2	Элементарная математика	200	0 экзаменов	6	$200 \div 36 = 5,77$

В общей трудоемкости дисциплин в среднем до 50 % времени обучения отводится на самостоятельную работу студента. Поэтому необходимо распределить фонд часов учебной дисциплины между аудиторной и самостоятельной работой, учитывая особенности организации учебного процесса.

Рассмотрим пример распределения трудоемкости, выраженной в часах и в зачетных единицах, между аудиторной и самостоятельно выполняемой студентом учебной нагрузкой.

управления СРС на уровне деканатов и кафедр:

1. Деканат осуществляет общее руководство и контроль.

2. Заведующий кафедрой осуществляет обучение, методическое и материально-техническое обеспечение, стимулирование СРС, планирование и непосредственный контроль (через кафедральные расписания учебных занятий преподавателей, индивидуальные графики контроля преподавателей за СРС).

Название дисциплины	Семестр	Количество учебных недель	Семестровая трудоемкость		Л:С:СР (час/нед.)	Э (зач. ед.)	Расчеты, примечания
			(зач. ед.)	(час.)			
ТиМOM	7	18	5	144	2:2:4	1	Еженедельный объем самостоятельной работы определяется следующим образом. 1. На один час лекционных занятий в неделю планируется 1,5 часа в неделю на самостоятельную работу. 2. На один час практических занятий в неделю планируется 0,5 часа в неделю на самостоятельную работу. $(2+2+4) \times 18=144$ $144 \div 36=4$
	8	18	4	108	2:1:3	0	Еженедельный объем самостоятельной работы определяется следующим образом. 1. На один час лекционных занятий в неделю планируется один час в неделю на самостоятельную работу. 2. На один час практических занятий в неделю планируется один час в неделю на самостоятельную работу. $(2+1+3) \times 18=108$ $108 \div 36=3$
Элементарная математика	9	16	3	68	1:1:2	1	Еженедельный объем самостоятельной работы определяется следующим образом.
	7	18	2	72	0:2:2	0	На один час практических занятий в неделю планируется один час в неделю на самостоятельную работу.
	8	18	2	72	0:2:2	0	$(0+2+2) \times 18=72$ $72 \div 36=2$
	9	16	2	64	0:2:2	0	

Представленные расчеты показывают, что объем самостоятельной работы студентов при изучении дисциплин «ТиМOM» и «Элементарная математика» различен, поэтому и методика организации самостоятельной работы студентов будет различной. Методика организации самостоятельной работы студентов зависит от структуры, характера и особенностей изучаемой дисциплины, объема часов на ее изучение, вида заданий для самостоятельной работы студентов, индивидуальных качеств студентов и условий учебной деятельности.

В течение учебного года студент, обучающийся по специальности «Математика с дополнительной специальностью», изучает 15 дисциплин и проходит восьминедельную педагогическую практику. Поэтому необходимо по понедельно планировать содержание самостоятельной работы студентов, составить и довести до студентов подробный бюджет времени на выполнение каждого задания, осуществлять регулярный контроль выполнения заданий.

Особое значение приобретает организация

Перечисленные выше педагогические условия организации самостоятельной работы студентов в вузе способствуют повышению эффективности самостоятельной работы, поскольку при таких условиях студенты учатся самостоятельно мыслить и решать задачи, находить целесообразные приемы самостоятельной работы, планировать и организовывать свою деятельность, развивать способность к самоконтролю на всех этапах самостоятельной учебной деятельности.

Литература

1. Министерство образования РФ. Письмо от 27.11.2002 г. № 14-55-996 ин /15 «Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений».

2. Бадарч, Д. Актуальные вопросы интернациональной гармонизации образовательных систем: монография / Д. Бадарч, Б. А. Сазонов. – М.: Бюро ЮНЕСКО в Москве, 2007. – 290 с.

3. Пособие по ECTS. Directorate-General for Education and Culture. Брюссель. 15 июля 2004 г.

СООТНОШЕНИЕ ПРОЦЕССОВ ГУМАНИЗАЦИИ И ГУМАНИТАРИЗАЦИИ В ПАРАДИГМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Табаченко Т. С.,
Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск

Современное образование характеризуется как никогда многоплановостью, в нем сочетаются такие направления, как гуманизация, гуманитаризация, дифференциация, диверсификация, стандартизация, многовариантность, многоуровневость, фундаментализация, информатизация, индивидуализация, непрерывность. Но особое внимание в современном образовании уделяется формированию человека как личности, его духовных, нравственных качеств. Поэтому в данной статье делается акцент на описании концептуальных основ процессов гуманизации и гуманитаризации.

С точки зрения лингвистики термины «гуманизация» и «гуманитаризация» имеют один корень и, являясь однокоренными, сходны по значению. Но, при наличии семантической близости, дефиниции терминов различны. Процесс гуманизации непосредственно связан с определением гуманизма (от лат. «*Humanus*» – человеческий, человечный) – признание ценности человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей, утверждение блага человека как критерия оценки общественных отношений. Процесс гуманитаризации связан с термином «гуманитарный» (франц. «*Humanitaire*», от лат. «*Humanitas*» – человеческая природа, образованность), означающий «имеющий отношение к человечеству, общественному бытию и сознанию». Краткий лингвистический анализ этих терминов приближает нас к пониманию сущности процессов, происходящих в одной из важнейших общественных сфер бытия – в образовании (просвещении) общества.

Проблемам гуманизации образования посвящены исследования М. Н. Берулавы, В. В. Краевского, В. Голобокова, Г. Габдуллина и др. Под гуманитаризацией образования в этих исследованиях понимается процесс создания в учебном заведении гуманитарной среды, способствующей раскрытию творческого потенциала личности обучающегося, формированию общественно значимых ценностей и нравственных качеств с последующей их актуализацией в профессиональной и общественной деятельности.

В современных законах Российской Федерации «Об образовании» и «О высшем и послевузовском образовании» вместо привычного еще 10–15 лет назад термина «обучаемый» встречаем «обучающийся». Такое изменение связывают с развитием гуманистических тенденций в образовательной теории и практике: необходимо исходить из создания таких образовательных условий, которые инициировали бы самостоятельный, актуализированный характер познавательной деятельности субъекта. Проблемы гуманистического плана обусловлены прежде всего взаимодействием субъектов педагогического процесса, когда педагог реализует направляющее воздействие на обучаемого. В основе такого подхода лежит создание особого рода педагогической ситуации, которая ставит ученика перед необходимостью проявить себя как личность:

отвечать за свои слова и поступки, принимать решения, быть самостоятельным, внутренне свободным и творчески инициативным. Таким образом, гуманизация – это прежде всего развитие ума, личности, творческого мышления.

Идеи гуманизации не новы в педагогике. Они отражаются в дидактических принципах, приоритете воспитания, особой роли обучающихся и их деятельности в образовательных процессах. Но на современном этапе развития образования они имеют новое содержание, и один из факторов, обуславливающих необходимость педагогических нововведений, связан с проблемой информационной перегрузки обучающихся.

Объем информации, которая должна быть освоена современным специалистом, возрастает все значительнее. Это происходит как за счет развития науки, на материале которой строится каждая учебная дисциплина, так и вследствие включения в учебный план новых дисциплин. Создавшееся противоречие обуславливает своевременность постановки и решения проблем интенсификации и оптимизации образовательных процессов. Это означает необходимость создания соответствующих образовательных технологий, позволяющих воспитывать прежде всего культуру умственного труда, развивать когнитивные способности, на базе которых и будет эффективнее усваиваться любой объем информации.

Качество учебного процесса должно улучшаться за счет внутренних ресурсов системы «обучающийся человек – знание», которое он осваивает. На этом уровне исследований правомерно ставить проблемы оптимизации умственной деятельности, создания когнитивной структуры знаний, осуществлять поиск и построение наиболее эффективных систем учебной деятельности и мышления обучающихся. В решении этих проблем значительную роль играет эргономика – научная область, изучающая человека в конкретных условиях деятельности в целях оптимизации условий и процесса труда.

Современные технологии обучения принято называть информационными. Когнитивная структура знаний как раз и связана со способностью будущего специалиста оперировать категорией смысла. Именно эту способность личности мы формируем как один из важных компонентов про-

фессиональной компетенции: самоцель личности при этом не совокупность определенных знаний, а способы работы с информацией исходя из определенных смыслов и значений.

Гуманистические традиции должны помочь дать ответ на, казалось бы, простейший вопрос: как применять полученное образование? Один из возможных ответов – образование из способа просвещения индивида должно быть превращено в механизм развития культуры, формирования образа окружающей действительности и человека в нем. Отсюда определяется основной постулат *гуманизации* образования – «вооружить познающего *методом*, правильным способом описания и объяснения реальности» [2, с. 21].

Таким образом, анализ литературы по проблемам *гуманизации* позволил сформулировать основные ее направления: ориентация при конструировании и осуществлении учебного процесса на личность как цель, результат и главный критерий его эффективности; признание ученика субъектом педагогического процесса; ориентация на развитие личности учащегося и создание необходимых для этого условий; установление гуманных отношений между педагогом и учащимися; утверждение полисубъектной, диалогической сущности педагогического процесса на основе сотрудничества, сотворчества педагога и обучающегося. В этом случае основополагающей является концепция личностно-ориентированного обучения.

Гуманизация образования актуальна в современных условиях возвращения к истокам национальной духовной жизни. Переосмысливаются прежде всего именно гуманитарные дисциплины. Эта идея связана с таким направлением, которое названо *гуманитаризацией* образования и предполагает расширение номенклатуры гуманитарного цикла, взаимопроникновение гуманитарных и естественнонаучных дисциплин. *Гуманитаризация* также понимается как «ориентация на освоение содержания образования независимо от его уровня и типа, позволяющего с готовностью решать главные социальные проблемы на благо и во имя человека; хорошо знать родной язык, историю и культуру; свободно владеть иностранными языками; быть экономически и юридически грамотным человеком» [3, с. 273].

В высшей школе определены конкретные направления гуманитаризации образования [1, с. 36]:

1. Разработка концепции гуманитарного образования. В такой концепции должны быть решены следующие вопросы:

- подготовка программ и учебных пособий по циклу гуманитарных дисциплин;
- соблюдение региональной пропорции естественных и гуманитарных дисциплин, так как именно соотношение гуманитарных и естественных знаний дает целостное представление о мире;
- внедрение культурологических и гуманитарных факультативов, спецкурсов, дисциплин специализации и т. п.

2. Ориентация на личностный подход, развивающий образование и обучение, педагогику сотрудничества.

3. Переподготовка и соответствующее повы-

шение квалификации преподавателей и учителей, так как молодому поколению основы гуманитарной культуры, духовных, гуманистических ценностей может передать человек, только сам ими владеющий.

4. Включение в учебный процесс заданий, ориентированных на воссоздание субъективного опыта, на развитие творческого мышления, когнитивных и креативных способностей, культурную диалогизацию и т. п.

Ориентиры *гуманитаризации* образования определены в Государственных образовательных стандартах: в требованиях к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки высшей школы по циклу «Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины». Но, как показывает анализ стандартов, в современной высшей школе пока нет научно обоснованной концепции осмысления целей и содержания профессионального образования в аспекте указанных направлений развития образовательной системы. Действующие сегодня квалификационные характеристики педагогических специальностей представляют собой обобщенные модели профессиональной деятельности различного профиля, в которых сформулированы лишь общие требования к их содержанию. Главный же их недостаток в том, что они не обладают достаточной полнотой описания профессиональных качеств специалиста, основанных на предметных компетенциях. Педагогическое сообщество находится сейчас в ожидании новых ФГОС, надеясь, что эти стандарты помогут с большей полнотой реализовать компетентностную составляющую современного гуманистического образования.

Таким образом, концептуально назначение процесса гуманитаризации можно сформулировать следующим образом: *гуманитаризация* – это целенаправленный подход, ориентированный на приобщение человека к культуре, духовным ценностям через увеличение доли гуманитарных предметов в содержании образования.

Гуманистические ценности, формируемые в процессе гуманитаризации и гуманитаризации, рассматриваются в системе высшего профессионального образования в контексте общеобразовательных целей обучения в аспектах:

- формирования социокультурной компетенции обучающегося;
- совершенствования личностных качеств студента (интеллекта, внимания, памяти, эмоциональной и мотивированно-побудительной сферы личности, то есть тех, которые связаны с когнитивными способностями);
- развития способностей к межкультурной коммуникации (толерантность);
- становления профессиональных качеств личности в зоне межличностного профессионального взаимодействия на уровне интерактивного аспекта профессиональной коммуникации.

Таким образом, современная методика высшего профессионального образования, основанная на идеях гуманитаризации и гуманитаризации, ориентирована на активный процесс учения со стороны студента. Необходимая составляющая такого образовательного процесса – прогресс,

развитие. От технологии процесса развития прогрессивного образования зависят особенности мышления, тип общения, характер деятельности формируемой личности во всех ее жизненных проявлениях, в том числе и профессиональных.

Литература

1. Гуманизация науки и гуманитаризация образования: научно-аналитический обзор / Л. Э. Венцовский, Г. Е. Смирнова, Н. Д. Горохова и

др. // Российская академия наук. – М.: ИНИОН РАН, 1995. – 82 с.

2. Микешина, Л. А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования / Л. А. Микешина. – М.: Прогресс-Традиция; МПСИ: Флинта, 2005. – 464 с.

3. Попков, В. А. Теория и практика высшего профессионального образования / В. А. Попков. – М.: МГУ, 2004. – 432 с.

ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Филиппова Г. В., Вашикидзе Н. С.,
Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск

В статье рассмотрены вопросы использования элементов дистанционного обучения студентов вуза по специальности «Прикладная математика и информатика» в сочетании с традиционными формами очного обучения, применение которых даст возможность эффективно повысить качество подготовки специалистов, превращая процесс обучения в самообучение, а также реализовать новые возможности для творчества, обретения и закрепления различных профессиональных навыков.

Качество образования сегодня является одной из тех важнейших характеристик, которая определяет конкурентоспособность как отдельных вузов, так и национальных образовательных систем в целом. Актуальность задачи обеспечения качества высшего образования определяется и интеграцией российской системы образования в мировую образовательную систему, унификацией образовательных стандартов, развитием новых образовательных и информационных технологий, сочетанием традиций и инноваций.

За время обучения студента в вузе количество знаний в мире практически удваивается. Темпы технологического и научно-технического прогресса сегодня таковы, что многие знания устаревают уже в течение трех-пяти лет, поэтому опережающее образование требует, чтобы новые знания поступали в систему образования непосредственно в процессе обучения. Одна из важнейших задач, решаемых в вузе, – обучение будущих специалистов умению адаптироваться в быстро меняющихся условиях смены поколений техники и технологии, умению пересматривать в течение короткого периода свои профессиональные знания. Для решения данной проблемы необходима инновационная технология обучения, обеспечивающая требуемый уровень мобильности специалиста. Таким образом, меняются цели и задачи высшего учебного заведения.

Одно из главных направлений перестройки современного образования связано с актуализацией проблемы развития индивидуальных психологических ресурсов личности, с индивидуализацией и дифференциацией обучения и контроля знаний, стимулированием активизации деятельности участников учебного процесса. Сделать это можно только за счет использования новых интенсивных методов обучения (тренингов, деловых и ролевых игр) и новых технологий (дистанционного обучения).

Проведение занятий в соответствии с установленными традициями в виде аудиторных лекционных курсов, сопровождающихся практикумами в лабораториях, применительно к специальности «Прикладная математика и информатика» страдает значительными изъянами:

– абстрактное изложение теории на лекции, не подкрепленное реально действующим примером, снижает эффект восприятия материала, а окончательное усвоение откладывает до практического занятия несмотря на то, что вычислительная тех-

ника, играющая в руках студента одновременно роль объекта изучения и инструмента, позволяет ему сразу же проверить большую часть теоретических положений;

– потери времени на конспектирование занимают не менее 50 % продолжительности лекции и часто лишают студента возможности вникнуть в содержание. Часть разделов в связи с недостатком времени переносится на самостоятельное изучение;

– развернутый по инициативе отдельного студента диалог с лектором зачастую приводит к срыву плана лекции либо авторитарно прерывается, не удовлетворив интереса студента.

Использование элементов дистанционного обучения в сочетании с традиционными формами очного обучения открывает следующие перспективы:

- полную дифференциацию обучаемого контингента;
- более широкое освещение темы, возможность включения большого количества иллюстративного материала, аналитических выкладок;
- устранение разрыва во времени между прослушиванием лекции и выполнением практического задания;
- предоставление студенту возможности изучить курс в удобное для себя время и в подходящем темпе, сформулировать свои вопросы, связанные с непониманием отдельных разделов или общей концепции, затронутой в лекции, и получить развернутые ответы;
- развитие системы элективных курсов по выбору студента, обеспечение индивидуальных потребностей обучающихся и региона;
- привлечение к преподаванию как высококвалифицированных преподавателей из других регионов, так и специалистов-практиков, обеспечив тем самым получение студентом практического профессионально значимого опыта.

Перспектива существенного повышения качества образования при очной форме состоит в применении дистанционных технологий в корпоративной, внутривузовской системе обучения. Это приводит к очно-дистанционной форме обучения, к интернет-обучению. В корпоративной информационной сети учебного заведения учебная информация выкладывается на специально выделенный для этого сервер, доступ к которому имеют все обучающиеся. На этот же сервер возложены функции управления, документирования, текущего контроля процесса обучения.

Для студентов и преподавателей составляется обычное расписание занятий очной формы обучения, где происходит непосредственная встреча преподавателей и студентов. Но сам характер этих встреч принципиально меняется.

Лектор в соответствии с рабочей программой готовит лекционный курс или часть его и публикует в форме одного или нескольких сообщений. Знакомясь с материалом лекций, студенты могут обратиться с вопросами или сомнениями прямо к лектору, используя для этих целей специально организованный форум, конференцию, электронную почту, либо на очной консультации.

Следует заметить, что реализация практических заданий, особенно по дисциплинам прикладного, системного и сетевого программного обеспечения, также плохо укладывается в отведенные расписанием рамки аудиторных занятий. На проверку результатов выполнения заданий уходит довольно значительное время, и оценка работы студента, как правило, отсрочена во времени. Диалоговый обмен между студентами и преподавателем для выяснения вопросов по реализации полученных заданий дает намного более высокий результат. Выполненное задание высылается преподавателю. Рецензируя работу, преподаватель формулирует замечания, которые немедленно доводятся до студента. Результаты выполнения заданий публикуются в специализированных по дисциплинам конференциях, что само по себе является стимулирующим фактором.

Учебный процесс эффективен лишь в случае наличия системы контроля знаний, включающей в себя промежуточный и итоговый контроль. Регулярное тестирование, оценка выполнения практических заданий, проведение очных собеседований потребуют от студента изучения материала на протяжении всего семестра. По результатам промежуточного контроля определяется рейтинг студента, позволяющий сделать заключение о ра-

боте в семестре. Что касается итогового контроля, то в силу того, что ни одна из существующих на данный момент технологий не позволяет решить проблему аутентификации обучаемого и, как следствие – обеспечить достоверность результатов, единственно правильным в настоящий момент решением является очная аттестация в виде экзаменационной сессии.

Современные информационные технологии повышают эффективность самостоятельной работы, дают новые возможности для творчества, обретения и закрепления различных профессиональных навыков, позволяют реализовывать новые формы и методы обучения с применением средств концептуального и математического моделирования явлений и процессов.

Таким образом, интеграция очных и дистанционных форм обучения позволит эффективно повысить качество подготовки специалистов, превратить процесс обучения в самообучение, при котором процесс передачи информации преобразуется в процесс рождения нового знания.

Литература

1. Конин, А. Л. Унификация информационного обеспечения деятельности вузов / А. Л. Конин // Создание единого информационного пространства системы образования. Школа – семинар. – М.: ИЦПКПС, 1998. – 151 с.
2. Кравец, О. Я. Информационная подсистема системы локально-дистанционного обучения с рубежным контролем знаний / О. Я. Кравец, М. А. Лейкин, А. А. Неприков // Образовательные технологии: межвуз. сб. науч. тр. – Воронеж: ВГПУ, 1999. – Вып. 5. – С. 60–63.
3. Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высших пед. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева; под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2004. – 207 с.

МОНИТОРИНГ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ САХАЛИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА)

Чан Сун Нами,
Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск

Современные тенденции в области образовательной политики государства ведут к созданию внутри-вузовских систем качества, которые предполагают постоянный мониторинг качества образовательного процесса. На фоне перехода на уровневое обучение, внедрения общероссийской системы мониторинга и оценки качества образования, интеграции в мировое образовательное пространство эта проблема является актуальной.

Мониторинг качества образования является механизмом, позволяющим выявить тенденции в развитии образовательного учреждения, а также получить данные, отражающие уровень подготовки студентов на промежуточных и завершающих этапах обучения, уровень удовлетворенности заинтересованных сторон процесса обучения. Управление качеством образования – это комплексный, целенаправленный, скоординированный процесс воздействия как на образование в целом, так и на его элементы с целью достижения наибольшего соответствия результатов нормам и стандартам, требованиям и ожиданиям потребителей.

Вопросы современного функционирования и развития профессионального образования в первую очередь связаны с проблемами качества образования, управления качеством в образовательных учреждениях. В настоящее время активно развивается менеджмент в сфере образования и становится объектом внимания российских ученых. Обеспечение качества образования должно означать процесс создания условий, способствующих качеству образования: обеспечение учебными планами, программами, необходимыми ресурсами, квалифицированными кадрами. Образовательное учреждение должно иметь собственную политику и процедуры гарантии качества оказываемых услуг. В Сахалинском государственном университете миссия и политика в области качества были утверждены в 2006 году.

В условиях конкуренции может работать только специалист высокого уровня квалификации, поэтому вузы страны, в том числе и СахГУ, встали перед необходимостью разработки и внедрения новых рычагов воздействия на качество образовательного процесса, постоянного мониторинга обученности каждого студента с целью внесения необходимых корректив, гарантирующих достижение поставленных целей. В 2006 году СахГУ начал разработку и внедрение системы менеджмента качества (СМК), основанной на принципах и положениях ГОСТ Р ИСО 9000:2000 и требованиях ГОСТ Р ИСО 9001:2001. В этом же году был создан отдел менеджмента качества обучения (ОМКО), основной задачей которого является реализация политики, направленной на постоянное улучшение качества образовательных услуг, организация работ по мониторингу, анализ, координация работы подразделений по управлению качеством. Глав-

ная цель может быть сформулирована так: подготовка конкурентоспособного профессионала, отвечающего требованиям рынка и ожиданиям потребителей. В первую очередь было организовано обучение руководства, работников ОМКО, представителей подразделений. На этапе разработки СМК возникла необходимость в четком описании процессов и процедур, создании нормативных документов, рабочих инструкций, положений. Были разработаны «Положение об УМКД» и «Положение о межсессионной аттестации студентов». Предстояла большая работа по разработке и приведению учебно-методических комплексов дисциплин в соответствие с принятым положением. Параллельно с разработкой ОМКО проводит ежегодный мониторинг учебного процесса. Объектами мониторинга выступают как отдельные подсистемы образования, так и различные процессы, уровни образования, управления, отдельные аспекты деятельности, знания. Среди них:

- обеспечение учебного процесса учебно-методическими материалами, материально-техническое обеспечение;
- уровень знаний студентов по дисциплине;
- качество преподавания;
- удовлетворенность потребителей.

Результаты мониторинга явились основой для обоснованных путей устранения недостатков образовательного процесса в вузе, для принятия эффективных управленческих решений [1, с. 7].

Понятие мониторинга должно рассматриваться шире, чем контроль, так как мониторинг включает в себя как анализ полученных данных, так и корректировку. Мониторинг должен проводиться постоянно и носить систематический характер. Под системой постоянного мониторинга (ПМ) [3] понимают постоянное отслеживание состояния удовлетворенности потребителей образовательных услуг, соизмерение полученных результатов с требованиями и ожиданиями с целью принятия адекватных управленческих решений. ПМ ориентирован на решение основной задачи университета – обеспечение и повышение качества образовательной услуги. Мониторинг является важнейшим условием повышения эффективности управления системой образования, совершенствования процессов обучения. Объектами ПМ являются как внутренние потребители (абитуриенты, студенты, выпускники, преподаватели и сотрудники универ-

ситета), так и внешние потребители (работодатели, общество). Сбор первичных данных обеспечил анализ документов, итогов проведенных ежегодных комплексных проверок, которые включали мониторинг учебно-методических комплексов дисциплин, остаточных знаний студентов по дисциплине и качества преподавания. Из числа уважаемых сотрудников университета, обладающих огромным опытом работы и авторитетом, была создана комиссия, которая оценивала результаты проверки [1, с. 7].

Большую роль в получении информации играют анкетирование и опросы. Методика проведения анкетного опроса предусматривает проведение анкетирования каждой группы потребителей по разработанным анкетам и опросным листам. По итогам проведенного мониторинга составляются планы корректирующих и предупреждающих мероприятий, устанавливаются сроки выполнения и ответственные. Для проведения опросов в СахГУ использовалась специальная компьютерная программа – «Социологическое сопровождение образовательного процесса», разработанная Академией информационных технологий (Санкт-Петербург) и содержащая анкеты как для студентов, так и для преподавателей. Систематическое применение данной программы обеспечивает наш университет оперативной, конкретной, регулярной социолого-педагогической информацией. Эта программа уже прошла апробацию в одном из подразделений университета. Развитие познавательной активности у части студенческой молодежи – важнейший резерв повышения качества обучения. Результаты анкетирования дают возможность проанализировать, как изменяется учебная мотивация студентов за время их обучения (в % к числу опрошенных данного курса) (таблица 1):

Таблица 1

	Учусь с интересом, учеба нравится (в %)	Учиться не интересно, учеба не нравится (в %)
I курс	55,1	3,4
II курс	56,5	0
III курс	38,8	5,5

В дальнейшем вышеуказанная программа будет работать во всех учебных подразделениях. Среди выявленных недостатков и просчетов в мониторинге можно выделить нерегулярный контроль состояния обучения и необъективность итогов обучения (погоня за показателями), так как при этом сам процесс обучения, формирования знаний, умений и навыков остается вне поля зрения.

Важную роль в мониторинге играют статистические методы, роль которых определена в международном стандарте ISO 9000–2000 [2]: «Использование статистических методов может помочь в понимании изменчивости и, следовательно, может помочь организациям в решении проблем и повышении результативности и эффективности. Эти методы также способствуют лучшему применению имеющихся в наличии данных для оказания помощи в принятии решений». Подход к принятию реше-

ний, основанный на фактах, является одним из восьми принципов менеджмента качества, создающих основу системы менеджмента качества. Статистические методы позволяют провести качественный анализ факторов, которые предположительно могут оказывать влияние на образовательный процесс. Мониторинг является отражением новых требований управления к качеству, объему и срокам подачи информации для принятия управленческих решений, адекватных реальному положению дел. Корректирующие действия, направленные на устранение несоответствий, должны приниматься только на основании результатов мониторинга и результатов проведенных проверок. Информация, полученная в результате мониторинга, должна предоставляться всем участникам процесса в виде аналитических отчетов, в которых приводится динамика исследуемого параметра, диаграмм и графиков. Анализ данных может помочь установить первопричину существующих потенциальных проблем и, следовательно, способствовать принятию правильных решений. Например, читая диаграмму успеваемости по итогам межсессионной аттестации, можно сделать вывод о качестве текущей успеваемости студентов и предполагаемых итогах предстоящей сессии, так как эти величины коррелируют (рис. 1).

При рассмотрении диаграммы динамики успеваемости студентов по годам (рис. 2) можно видеть изменения показателей, что дает возможность провести анализ и корректирующие действия.

Можно сделать вывод о том, что успешное функционирование современного университета невозможно без создания эффективной системы менеджмента, имеющей своей целью повысить качественные показатели всех видов его деятельности – организационной, учебно-методической, научно-исследовательской и воспитательной. Гарантировать стабильность высокого качества образования высшему учебному заведению позволяет внедрение стандартов ISO серии 9001:2000. Стандарты ISO 9000 являются универсальными и могут быть применены в любой организации, компании или вузе, но разработка и внедрение СМК в вузе отличаются большей сложностью и продолжительностью. В связи с этим основной задачей вуза, стремящегося улучшить свою деятельность, должно стать принятие и применение на практике принципов менеджмента качества, положенных в основу стандартов ISO 9000. Система включает принятие стандартов; создание статистической базы мониторинга качества подготовки студентов; разработку системы управления качеством образования; совершенствование системы оценки качества учебно-методической литературы; разработку технологии контроля качества деятельности образовательного учреждения и в том числе методы самооценки образовательного учреждения.

Литература

1. Макарова, Т. Д. О массовых исследованиях качества обучения / Т. Д. Макарова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2001. – № 4. – С. 27–31.
2. Поташник, М. М. Управление качеством образования. Педагогическое общество России / М. М. Поташник. – М.: Педагогическое общество России, 2006. – 448 с.

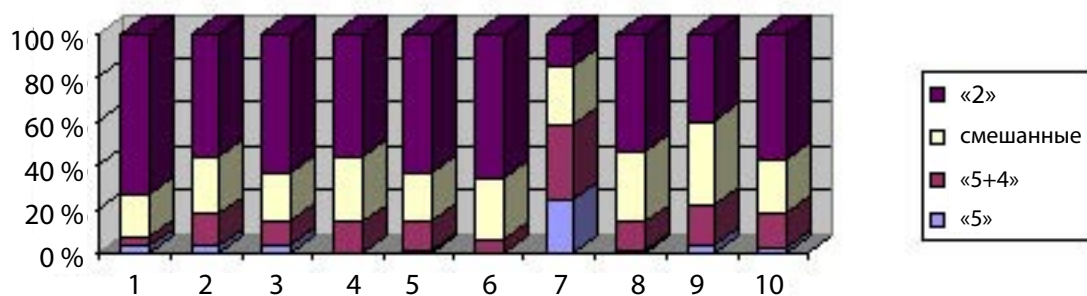


Рис. 1. Результаты весенней аттестации студентов по институтам (факультетам) университета

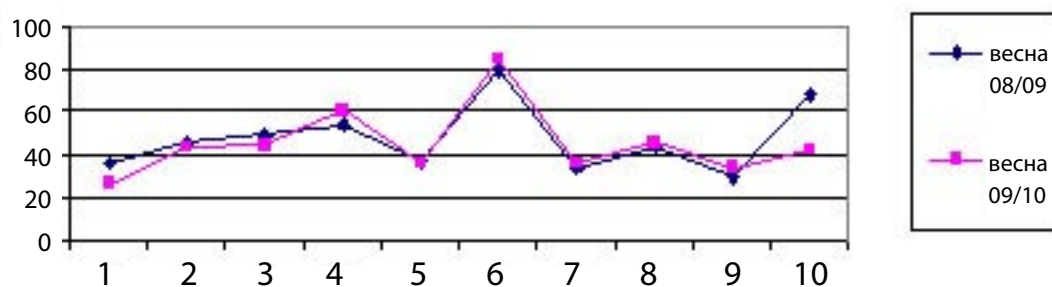


Рис. 2. Успеваемость студентов по итогам межсессионных аттестаций по учебным годам и подразделениям

3. Потребительский мониторинг удовлетворенности качеством образовательных услуг в вузе / Капелюк З. и др. – URL: http://www.stq.ru/ria-site/index.phtml?page=1&tbl=tb_88&id=1160.

4. Пузанков, Д. В. Совершенствование деятельности образовательных учреждений с позиций менеджмента качества / Д. В. Пузанков, С. А. Степанов // Вопросы образования. – 2004. – № 4. – URL: www.ecsocman.edu.ru/vo/msg/320587.html.

5. Рыжаков, М. В. О качестве образования: постановка вопроса / М. В. Рыжаков // Научно-практические аспекты оценки качества в образовании:

материалы к науч.-практ. конф. «Качество образования: поиски и подходы» / Сост.: С. С. Кравцов, Г. И. Алексеева, С. М. Бразгало. – Якутск: ИРО МО РС (Я), 2001.

6. Спешилова, Н. В. Мониторинг успеваемости студентов как одно из направлений оценки качества системы управления в вузе / Н. В. Спешилова // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – URL: <http://ej.kubagro.ru/2006/04/26/>

7. Стандарт ISO 9000–2000. – URL: <http://iso90002000.narod.ru>

РАЗДЕЛ IV. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ, РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ, ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЕЖИ

ИМПЛИЦИТНЫЕ ТЕОРИИ ЛИЧНОСТИ ОБЫЧНОГО И ОДАРЕННОГО УЧЕНИКОВ У ПЕДАГОГОВ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

*Былинская Н. В.,
Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина,
г. Брест, Республика Беларусь*

В статье излагаются результаты реконструкции имплицитной теории личности обычных и одаренных школьников у педагогов естественно-математических дисциплин. Выявлено противоречивое по валентности отношение учителей к названным типам учащихся. Установлен конкретный характер знаний педагогов об одаренности, основанный на обобщении собственного опыта и фактически отождествляющий одаренного ребенка с хорошо успевающим учеником. Это доказывает необходимость целенаправленного психолого-педагогического просвещения учителей в области понимания закономерностей и условий проявления одаренности, а также развития одаренных школьников, обучающихся в общеобразовательных школах.

Имплицитные теории личности (ИТЛ) – это слаборефлексируемые или неосознаваемые формы организации знаний субъекта о структуре и механизмах функционирования личности своей или другого человека. ИТЛ складываются в индивидуальном опыте общения с людьми и являются достаточно устойчивой структурой, определяющей восприятие и понимание человека человеком. ИТЛ выполняют функцию ожиданий по отношению к другим людям, а значит, являются своеобразным регулятором межличностного взаимодействия, в том числе в системе «учитель – ученик».

Целью настоящего исследования являлась реконструкция имплицитных теорий личности обычных и одаренных учеников, существующих у педагогов, преподающих дисциплины естественно-математического цикла. Выбор в качестве предмета изучения указанных типов школьников обусловлен реалиями жизни современной школы, а именно: необходимостью решения каждым учителем государственной задачи выявления и педагогического сопровождения одаренного ребенка. Содержанием настоящего исследования стал сравнительный анализ существующих в педагогическом сознании ИТЛ конкретных школьников, которых учителя считают обычными и одаренными.

В исследовании принимали участие 100 учителей естественно-математических дисциплин, работающих в средних общеобразовательных школах г. Бреста и Брестской области.

В качестве инструмента изучения знаний педагогов об учениках был использован один из самых информативных и универсальных методов исследования социальной перцепции – метод семантического дифференциала.

В использованном в настоящем исследовании варианте семантического дифференциала экспериментальным материалом выступали 40 шкал, обозначающих различные личностные характеристики. При отборе шкал-дескрипторов были учтены следующие аспекты.

1. По результатам частотного анализа свободного описания учителями ($n = 280$) личности учеников были выделены те личностные характеристики, которые используются большинством педагогов для описания школьников.

2. Предлагаемые качества были соотнесены с факторами ИТЛ, существующей в обыденном сознании носителя русского языка, для того, чтобы в семантическом дифференциале были представлены все основные личностные категории [4].

3. Составленный указанным образом список качеств сопоставлялся с эксплицитными характеристиками одаренного ребенка [2, с. 3]. Сравнительный анализ показал, что некоторые отличительные черты одаренности редко назывались учителями (прилежный, самостоятельный, целеустремленный и др.), поэтому они также вошли в настоящий вариант СД.

4. Были заданы униполярные шкалы, так как их использование «дает дополнительную „степень свободы“ в проекции когнитивных структур испытуемых на экспериментальный материал, так как позволяет выделить субъективную синонимию и антонимию описываемых признаков, не обязательно совпадающую с нормативно-языковой» [1, с. 206].

В исследовании была использована семибальная шкала (от одного – «качество выражено минимально» до семи – «качество выражено максимально»), по которой педагогам предлагалось оценить конкретного школьника, которого учитель считает обычным и одаренным.

Для реконструкции ИТЛ школьников на основе индивидуальных протоколов проводилось построение обобщенных матриц данных, обработка которых осуществлялась посредством факторного анализа. Факторизация исходных матриц данных позволила выявить следующие восемь категорий, образующих ИТЛ учеников. Интерпретация содержания выявленных факторов проводилась на основе ИТЛ носителя русского языка А. Г. Шмелева [4].

I. Рациональный самоконтроль. По мнению А. Г. Шмелева, содержание этой категории является показателем эффективности в делах, способности индивида достигать намеченной цели, умения контролировать собственные желания и внезапно возникающие импульсы [4].

II. Психопатизация личности. Факторы с подобным содержанием, согласно А. Г. Шмелеву, отражают дезадаптацию личности в виде неадекватного сдвига в сторону агрессивного стиля поведения [4]. Присутствие фактора «психопатизация личности» в ИТЛ учеников указывает на ожидание трудностей взаимодействия педагога с учащимися.

III. Новаторство. В содержание этого конструкта включены характеристики, указывающие на неординарность и неконформность личности школьников, на способность к творчеству и инновациям. Наличие фактора «новаторство» в ИТЛ обычных и одаренных учеников у педагогов фиксирует отношение учителей к каждому ребенку как к потенциально творческой и радикальной личности.

IV. Эмоциональное благополучие. В содержание этого фактора включены личностные характеристики ребенка, свидетельствующие об эмоциональной адаптированности, психологиче-

Таблица

Структура ИТЛ обычных и одаренных школьников

Ф	ИТЛ обычного ученика	ИТЛ одаренного ученика
1	«Рациональный самоконтроль» (17,7 %)	«Рациональный самоконтроль» (15,2 %)
	дисциплинированный (0,791) прилежный (0,789) ответственный (0,768) организованный (0,755) старательный (0,712) целеустремленный (0,679) настойчивый (0,663) работоспособный (0,661) послушный (0,618) самостоятельный (0,586) спокойный (0,579) вежливый (0,486) активный (0,483)	послушный (0,804) прилежный (0,790) дисциплинированный (0,735) организованный (0,712) ответственный (0,698) старательный (0,678) спокойный (0,670) настойчивый (0,630) целеустремленный (0,598) вежливый (0,526) увлеченный (0,485)
2	«Психопатизация» (11,4 %)	«Психопатизация» (12,5 %)
	амбициозный (0,866) высокомерный (0,835) самоуверенный (0,792) агрессивный (0,758) язвительный (0,648) раздражительный (0,528) замкнутый (0,521)	наглый (0,823) агрессивный (0,791) грубый (0,772) язвительный (0,756) высокомерный (0,673) лицемерный (0,623) проблемный (0,615) раздражительный (0,583)
3	«Новаторство» (7 %)	«Эмоциональное благополучие» (9,8 %)
	фантазер (0,797) инициативный (0,647) увлеченный (0,597) творческий (0,573)	веселый (0,907) общительный (0,857) жизнерадостный (0,799) активный (0,624) лидер (0,623)
4	«Эмоциональное благополучие» (6,3 %)	«Интеллектуальное развитие» (7,8 %)
	жизнерадостный (0,746) общительный (0,739) веселый (0,700)	любопытный (0,861) умный (0,837) добрый (0,503) внимательный (0,487)
5	«Интеллектуальное развитие» (6,1 %)	«Новаторство» (5,6 %)
	любопытный (0,717) внимательный (0,589) умный (0,538)	инициативный (0,752) творческий (0,623)
6	«Уникальность личности» (5,8 %)	«Уникальность личности» (5,3 %)
	лидер (0,665) неординарный (0,653) яркий (0,420)	фантазер (0,762) неординарный (0,713) яркий (0,560)
7	«Морально-нравственный облик» (5 %)	«Высокое самосознание» (5 %)
	скромный (0,711) добрый (0,546)	самоуверенный (0,737) амбициозный (0,688)

ском здоровье и ощущении комфорта в окружающем мире.

V. Интеллектуальное развитие. Содержание данного конструкта определяет умственный потенциал школьника, развитие операций мышления и интеллектуальной сферы личности ученика.

VI. Уникальность личности. Данный фактор отражает необыкновенность, незаурядность и экстраординарность личности.

VII. Высокое самомнение. По мнению А. Г. Шмелева, этот фактор отражает стремление индивида к социальным достижениям и высокому социальному статусу [4]. Это позволяет человеку самоутвердиться и получить удовлетворение от осознания собственных достижений и принятия их другими людьми. Наличие категории «высокое самомнение» в ИТЛ школьников свидетельствует о негативном отношении педагогов к ученикам с завышенной самооценкой и повышенной мотивацией социальных достижений.

VIII. Морально-нравственный облик личности. По мнению А. Г. Шмелева, содержание факторов морально-нравственного облика личности «определяет поведение личности по отношению к интересам других людей» [4, с. 35]. Наличие этого фактора в ИТЛ школьников свидетельствует о категоризации учителями учеников как нравственно-положительных личностей.

Для удобства анализа выделенные факторы-категории представлены в приведенной таблице в порядке убывания их субъективной значимости для учителей с указанием вклада фактора в общую дисперсию и с нагрузкой образующих фактор шкал.

Данные таблицы демонстрируют сходство теорий по параметрам когнитивной сложности (семь ортогональных категорий) и наличие в структуре ИТЛ обычных и одаренных школьников общих и специфических категорий. Общие категории говорят о единстве профессионально-педагогического понимания разных типов учащихся, а специфические – фиксируют субъективный характер оценивания учителями личностных качеств данных типов школьников.

Общими выступают шесть факторов: 1) «рациональный самоконтроль»; 2) «психопатизация личности»; 3) «новаторство»; 4) «эмоциональное благополучие»; 5) «интеллектуальное развитие»; 6) «уникальность личности». Специфической кате-

горией, выступающей различительным критерием для отнесения учителем школьника к нормальным или одаренным детям, в структуре ИТЛ обычного школьника выступает категория «морально-нравственный облик», а в структуре ИТЛ одаренного ученика – категория «высокое самомнение».

Особый интерес вызывает категория «новаторство», выявленная в ИТЛ обычных учеников. Согласно научным представлениям, эта категория скорее присуща одаренным, чем нормативно-развивающимся детям. Однако их появление в понимании учителем именно среднестатистического ученика следует расценивать позитивно, а именно как отражение оптимистического взгляда педагога на перспективы развития творческого потенциала в личности каждого ребенка.

Таким образом, принципиальных различий в содержании ИТЛ обычных и одаренных учащихся в ходе исследования обнаружено не было. Содержание ведущих категорий («рациональный самоконтроль»/«психопатизация личности») в ИТЛ демонстрирует противоречивое отношение учителей к разным типам школьников. Выявленная структура имплицитных теорий личности школьников позволяет говорить о недостаточной дифференциации знаний о личности различных типов учащихся в сознании учителей, преподающих естественно-математические дисциплины. Это доказывает необходимость целенаправленного психолого-педагогического просвещения учителей в области понимания закономерностей и условий проявления одаренности, а также развития одаренных школьников, обучающихся в общеобразовательных школах.

Литература

1. Петренко, В. Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с.
2. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н. С. Лейтеса. – М.: изд. центр «Академия». – 416 с.
3. Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д. Б. Богоявленской и др. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1998. – 68 с.
4. Шмелев, А. Г. Репрезентативность личностных черт в сознании носителя русского языка / А. Г. Шмелев, В. И. Похилько, А. Ю. Козловская-Тельнова // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – № 2. – С. 27–44.

ЭССЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТЕЗАУРУСА

Власенкова Е. Г.,

*Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск*

В статье рассматривается проблема написания эссе студентами-психологами. Отмечается роль эссе в развитии у студентов психологического тезауруса.

Размышляя о потенциале гуманитарных форм и средств психологического образования, невозможно промолчать о драматичной ситуации, сложившейся в вузе, – «студенты плохо пишут». После школы почти все абитуриенты плохо считают, плохо читают. Тем не менее подчеркнем, что, в каких бы областях психологии будущий специалист ни работал, ясная, доказательная, убедительная и полноценно развернутая речь является его самым надежным инструментом. Соответственно, письменная речь должна стать начальным этапом постшкольной реабилитации студентов первых курсов психологических специальностей.

Психологическое эссе может быть рассмотрено как одна из форм изложения субъективной позиции студента, как средство развития у него психологического тезауруса.

По своему содержанию эссе только намечает ценные, как их видит студент, основания для решения той или иной типичной гуманитарной проблемы. Эссе – это размышление в письме.

Эссе – настоящая мечта толкового студента, который готов высказать собственное, еще угловатое и предварительное мнение. Конечно, эссе не повод для осуществления автором произвола в изложении своих мыслей. Предельная степень откровенности в сочетании с доказательностью, установленный автором порядок развертывания идей и одновременно их рефлексия, легкость инсайта и тяжесть аргументации – вот характеристики эссе, делающие его незаменимым жанром изложения становящихся взглядов, еще только формулируемых позиций, едва намеченных вчерашним школяром решений.

Все же эта форма учебной работы является новой и трудной для учащихся, поскольку предварительного опыта написания такого рода сочинений у них почти не имеется. Искушение возможностью субъективно судить о чем-либо, свойственное этой форме письма, нередко сводится у начинающих студентов к оценкам «согласен – не согласен», «что-то напишу – сойдет». В самом деле, эссе есть субъективно-объективное единство индивидуальных впечатлений и соображений автора по конкретному поводу или предмету и потому не претендует на исчерпывающую трактовку темы. Одновременно с овладением рациональными основаниями анализа эссе всегда несет в себе эмоциональный авторский порыв. В нем сплавляются множественные поверхностные оценки и скоропалительные суждения, архаические установки и актуальные жизненные впечатления, тенденции морализирования.

Мешает ли это размеренной и спокойной учеб-

ной работе на лекциях и семинарах? Трудно сказать, может быть, и мешает. Но здесь нужно иметь в виду, что профессионализация психолога не может проходить вне постоянной работы по становлению зрелых чувств. Мы не утверждаем, что до обучения психологии эти чувства были несостоятельными. Но совершенно очевидно, что в период личной психологизации весь эмоциональный план будущего специалиста должен стать другим: профессиональным, многоопытным, толерантным. Эссе обеспечивает в обсуждаемом контексте, наверное, самое важное – личностную причастность студента разрешаемой проблеме.

Это достоинство, как показывает опыт наблюдения за развитием словесного творчества подростков и юношей, уничтожается школьным безальтернативным образованием. Когда имеется определенная учительская позиция, как надо нечто понимать и излагать, то все остальные точки зрения полагаются девиантными и подлежат исправлению. В итоге мы имеем безгласных и безынициативных первокурсников, для которых университетский призыв «Будьте личностью, теперь можно!» нередко приходится повторять по три раза. Почти полное отсутствие опыта культурно оформленного высказывания своих мыслей у наших студентов является одной из наиболее безвыходных проблем психологического образования. Бывает, что студентам в школе повезло с учителями литературы и истории, тогда они умеют говорить и писать и уверенно чувствуют себя в университете, но за последнее десятилетие такое встречается все реже и реже. И в этом случае эссе служит одним из наиболее эффективных средств приобщения студенческой молодежи к психологической культуре и развития у нее психологического тезауруса.

Еще одна удивительная особенность эссе состоит в том, что оно не есть конечный продукт мысли, оно есть процесс, своего рода материализация мысли на всем пространстве ее осуществления: от начального замысла до итогового инсайта. Нередко бывает, что автор «стартует» в эссе с одной точки зрения, однако в процессе рассуждений, приводя аргументы «за» и «против», меняет в итоге свою позицию на противоположную. Конечно, результата размышления – инсайта – может и не быть, но важен сам процесс мысли.

Важная черта эссе – свежесть позиции, новизна взгляда автора на впервые открывающуюся для него действительность. Какова должна быть авторская позиция, насколько субъективен должен быть путь и способ изложения? Как представляется, в эссе всегда должна оставаться возможность резкого и категоричного «мне нравится» и «я не люблю», но все же желательно, чтобы основная

часть работ тяготела к точке отсчета, которую условно можно обозначить как «я хочу быть объективным и рассматривать проблему с различных сторон». Жестким нормотворчеством с заданием шаблонов и стереотипов со стороны преподавателей подобного результата достичь не удастся. Напротив, это может уничтожить весь образовательный и личностный потенциал эссе.

Вообще, эссе во многих своих жанровых проявлениях тяготеет к доступной форме интроспекции: внутренний монолог, движение к предмету размышления и децентрация от него, раскрытие контекста проблемы и осуществление желаемого для ответа подтекста. В отличие от литературных, исторических, политических эссе психологическое эссе не прямо связано с тем или иным произведением, событием, каноном. В психологическом эссе автор может выразить свои индивидуальные переживания, связанные с содержанием решаемой задачи, и сделать это в самых разнообразных, в том числе художественных, формах.

Принципиально, чтобы с самого начала обучения язык эссе стал предметом специальной рефлексии студента. Опыт чтения работ однокурсников, анализ, пусть даже на слух, стилистических удач и недочетов, участие в дискуссиях и различных формах обсуждения задач, сбор своих работ в качестве «собрания сочинений» являются формами самостоятельной работы студентов над своим стилем.

Один из наиболее частых вопросов студентов – «Как писать эссе?». Техника написания эссе своеобразна. В эссе сплетаются разные приемы, стили, а мнимая или действительная красота текста подчинена единственной цели – поиску решения задачи. Ниже представлены конкретные советы студентам по написанию эссе:

- по К. С. Станиславскому: не я (автор) в искусстве (в задаче), а искусство (задача) во мне – вот высшая ценность изложения. Проявите желание сделать ответ обоснованным и основательным, высокую причастность к порождаемому решению;

- с одной стороны, не будьте конформистами, не спешите соглашаться с «общественно признанными нормами». С другой стороны, не оригинальничайте ради самой оригинальности. Пусть содержание эссе будет более значимо для вас, чем его форма;

- образность повествования, легкость ассоциаций, афористичность, диалектичность изложения, установка на откровенность и разговорный стиль – активно используйте эти возможности. Избегайте шаблонов, клише, стереотипов, вырабатывайте свой стиль, перебирая и примеривая на себя лучшие варианты стиля авторов, которым вы симпатизируете;

- не комментируйте сами себя и не отрицайте огульно достоинства других. Помните, что мы – психологи – потому так тщательно изучаем историю психологии, что вся история в современности. Знать ошибки и заблуждения означает не совершать их самим. Избегайте резких оценок – они являются продуктом вашего предыдущего образования, сегодня гораздо важнее понять, почему вам что-то меньше всего нравится;

- не будьте многословны. Не чаще двух-трех

раз упоминайте в эссе о себе (*по моему мнению, как мне уже приходилось несколько строчек назад говорить, считаю и др.*). Не эксплуатируйте взятый в самом начале эссе образ;

- оберегайте свой стиль от синтаксических паразитов, не останавливайте читательский взгляд многочисленными кавычками, многоточиями, восклицаниями. Никакие знаки препинания не смогут выступить надежной плотной для гигантской «волны» – предложения, стремящегося достичь нижней границы абзаца;

- если характеризовать порядок изложения, то внутренний ритм диалектической логики – тезис, антитезис, синтез, по-видимому, является наиболее естественным планом развертывания содержания авторской позиции;

- иногда повествование может принимать логику «от противного». И, наконец, возможна не исключая предыдущие варианты композиции логика изложения истории вопроса, какой она представляется самому автору;

- если повествование изначально не складывается, то попробуйте усложнить проблему (расширить контекст ее обсуждения), а если этот прием не поможет, то попробуйте упростить ее (соответственно, сузить контекст);

- помните, что задачей нужно немного «поболеть». Поспешите ее прочитать сразу после того, как она будет задана, но ответ отсрочьте. Через день-два по законам инкубации решение оформится, и, сев за клавиатуру компьютера, вы внезапно почувствуете, что латентное время после прочтения задачи не прошло для вас бесследно. Бывают вместе с тем задачи, на которые оперативный ответ и есть наилучший;

- один из типичных недочетов в работе начинающего эссеиста – труднооформляемый в тексте пафос по поводу разделяемой или не разделяемой автором позиции. Представив своего оппонента, студент может зло и беспощадно бичевать его. Критикуя абсолютно непродуктивную позицию, следует видеть не только негативные, но и позитивные ее стороны, мотивы создавшего ее автора. Иной раз это и есть самое важное в эссе;

- если говорить о формальной композиции, то эссе должно иметь название, введение, основную часть, в которой излагается суть ответа, и заключение, в котором подводится итог всему размышлению.

Один из животрепещущих для студентов вопросов – объем эссе. На этот вопрос не имеется конкретного ответа. Краткий ответ на вопрос может оказаться блестящим, а многостраничный – маловразумительным.

Литература

1. Карандашев, В. Н. Психология: Введение в профессию / В. Н. Карандашев. – М.: Смысл, 2000. – 288 с.

2. Психология детского словесного творчества / Под ред. В. Б. Хозиева. – Сургут: Дефис, 2003. – 394 с.

3. Хозиев, В. Б. Сборник задач и заданий по психологии: учеб. пособие / В. Б. Хозиев. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: изд-во Мос. психол.-соц. ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2006. – 392 с.

ТАНЦЕВАЛЬНАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

*Грабар И. Н.,
МОУ СОШ № 8, г. Холмск,
Сахалинская область*

В статье представлен авторский опыт работы по внедрению в образовательный процесс школы технологии «Танцевальная психотерапия». Танец рассматривается как сложный и многогранный феномен, имеющий социокультурный, социально-психологический и психологический статусы в обществе, которые определяют возможности его использования в рамках социальной психологии и психотерапии.

Целью любого учебного заведения является формирование у школьников и студентов внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению своей судьбы: учебы, семьи, карьеры, реализации перспектив своего личностного развития и роста, самосовершенствования.

В современных условиях умение адаптироваться в постоянно изменяющемся мире, способность к самоопределению и саморазвитию стало единственной гарантией социальной успешности и профессиональной реализованности. Но бессмысленно предлагать реализовать свои творческие возможности человеку, который не приобрел такой привычки еще на школьной скамье. Развитие общих умственных и творческих способностей школьника, создание условий для его самореализации – дело школы. И в настоящее время перед отечественной педагогикой и психологией, перед учеными-теоретиками и практиками встает задача поиска новых, эффективных, наиболее адекватных природе человека диагностических, коррекционно-развивающих методов и приемов, технологий, способствующих самоактуализации и самореализации личности, ее самосовершенствованию.

Обращение современных педагогов, психологов, профессиональных хореографов, антропологов, социологов к истории возникновения и развития танца, к его сложной природе, разнообразным возможностям и функциям в жизни, исследование этого явления позволило прийти к выводу, что танцевальная психотерапия является одной из современных образовательных технологий [1; 2; 3; 4; 5].

На настоящий момент существуют различные представления о танце, однако отличие между танцевальными направлениями лишь в расстановке акцентов на целях. Когда танец используется на сцене, чувства выражаются посредством определенной последовательности специально разработанных движений подобно тому, как в драматическом спектакле актер совершает действия, которые приписывает ему сценарий. Когда танец используется в терапевтических целях, чувства свободно трансформируются в импровизированные движения, а принадлежность танца к определенному стилю уже не столь важна. Важно только содержание того, что передается посредством движений. Соответственно, стилистического стандарта в танцевальной психотерапии нет, для нее годятся все формы танца: от примитивных – тотемных до народных, классических, современных, бальных.

Объединяющим фактором для всех танцев является понятие, которое называется «основной

танец». «Танец – это самостоятельный живой язык, и то, что передается им, выше приземленных реалий, над которыми танец воспаряет к более высокому уровню образов и аллегорий, отражающих самые глубокие человеческие переживания и потребности», – писал М. Уигмен [3; 4; 5]. Таким образом, общим для всех направлений является подход к танцу как средству самовыражения (манера и характер движений в танце отражают личностные особенности человека) и общения (коррекция отношений с миром, людьми и самим собой). Танец – это не только отображение жизни, это – сама жизнь. «Танец – это спонтанная трансформация внутреннего мира в движение, в процессе которой будет пробужден творческий потенциал к изменению старого образа жизни», – М. Бергер [3; 4; 5].

На основании теоретического анализа результатов исследования, накопленных в танцевальной психотерапии, полученных в ходе социально-психологического тренинга, проводимого на базе школьной локальной экспериментальной площадки (1999–2005 гг.), в образовательный процесс СОШ № 8 г. Холмска внедрена технология «танцевальная психотерапия». Результаты использования данной технологии были неоднократно представлены на областных научно-практических конференциях, Всероссийской неделе школьной психологии (г. Анапа). Опыт «Танцевальная психотерапия в образовательном процессе школы» рекомендован к распространению и внедрению в образовательных учреждениях области.

Многолетний опыт работы подтвердил теоретические основы и практические результаты зарубежных и отечественных ученых, психологов и психотерапевтов, что *все участники без исключения получают от танцевальной психотерапии пользу*, что танец может быть целительным и гармонизирующим, безопасным и творческим способом выражения и принятия сложных эмоций и чувств, раскрытия новых возможностей и качеств личности, увлекательным путешествием к самому себе.

Танцевальная психотерапия применима как для тех, кто имеет танцевальное образование, так и для тех, кто в танцзале двигается неуклюже. Дети, которые не могут танцевать сложные танцы и не могут в течение долгого времени сидеть неподвижно, могут получить пользу от свободного протекания сессии танцевальной терапии.

Танцевальная психотерапия может быть полезной в ситуации адаптации ребенка к новым услови-



Рис. Формы организации танцевальной психотерапии

ям, при необходимости снижения у него тревожности и снятия психологических барьеров общения, при диагностике и коррекции межличностных отношений в группе, а также в работе с классами повышенного уровня (снятие напряжения).

В современной танцевальной психотерапии происходит перенос акцентов с использования танца как средства психофизической регуляции на его использование как средства установления, поддержания, коррекции, развития внутреннего мира личности и гармонизации межличностных отношений.

Все сказанное выше позволяет использовать танец в образовательном процессе школы. Формы работы разнообразны, организация деятельности проходит в урочное и внеурочное время (см. рис.). Структура занятий зависит от направления и области применения танцевальной психотерапии, частных целей и задач, имеет несколько вариантов.

В основу содержания работы положена эклектичность подходов в танцевальной психотерапии. Для реализации поставленных целей и задач используются методические приемы. Это использование спонтанного, неструктурированного танца для самовыражения и выражения отношений; целенаправленный выбор музыки как терапевтом, так и самими участниками; кинестетическая эмпатия; ритмическая синхронизация; экспери-

ментирование с движением; работа с «мышечным панцирем»; целенаправленный выбор темы танцевального упражнения, этюда, композиции; целенаправленный выбор структурированных ритмопластических, танцевальных движений; круговые танцы (ритуальные, народные, хороводные); креативные танцы; театр танца; современные танцы; рефлексия; обратная связь и др.

Возможности технологии танцевальной психотерапии уникальны: здоровьесбережение, информационная коммуникация, творчество [1; 3; 4; 5].

Внедрение технологии танцевальной психотерапии в образовательный процесс школы позволило снизить тревожность школьников и сопротивление в условиях формирования нового коллектива; почувствовать себя в «центре событий», «быть самим собой» и в то же время «быть вместе»; проявить творческий потенциал; создать доброжелательную атмосферу; сформировать в кратчайшие сроки ученические коллективы; раскрыть классных руководителей для детей не только как учителей, но и как личности; обнаружить «освоенные и неосвоенные» качества личности отдельного школьника, коллектива в целом; определить детей «группы риска», наметить план коррекционной работы с ними; спланировать психолого-педагогическое сопровождение на текущий год с этими детьми.

По результатам опроса детей такие формы

организации работы, как танцевальные мини-тренинги, танцевальные творческие мастерские, круговые ритуальные, народные, хороводные танцы, являются результативными в формировании детского коллектива, в создании благоприятного психологического климата в нем.

С помощью технологии танцевальной психотерапии удалось создать благоприятную психолого-педагогическую ситуацию сопровождения; осуществить системную работу по танцевальной психотерапии, обеспечить индивидуальный подход к учащимся; подобрать роль для каждого ученика, в которой он осознал свою успешность; использовать танец не только как способ самовыражения, но и как средство диагностики и коррекции отношений в группе; стимулировать социально-педагогические пробы ребенка, развить уверенность в себе, укрепить самоуважение.

Результаты работы по авторской программе интегрированного курса танцевальной психотерапии «На пути к образу» в X–XI классах наглядно продемонстрировали, что культура отношений в системе «учитель – ученик», «ученик – ученик» – важнейшее условие интеллектуального, личностного и социального развития школьников. По результатам диагностического обследования выпускников школы, прошедших курс, у всех учащихся сформирована позитивная «Я-концепция».

Театр танца «Импрессия» (каждый год объединяет от 50 до 100 человек) – это «экзамены» на публичность, особый психологический феномен, смысл которого в очищении психики ребенка. За десять лет участниками театра создано более 100 танцев и композиций: «Память», «Старые танцы о главном», «Утро Сахалина», «Бажовы сказы», «Вечерние посиделки», «Волшебная страна», «Матушка Россия», «Под мирным небом», «Сохрани,

Земля», «Аве Мария». Разработаны и воплощены на сцене танцевальные проекты: «Нам нужно знать свою Россию», «Мы дети твои, Сахалин», «Библейские сюжеты», «Листая школьный календарь», «Для тех, кто не был на войне...»; народные танцы: «Цыганский», «Испанский», «Самба», «Мальта», «Сиртаки», «Русский лирический», «Восточный»; экспрессивные танцы (импровизации детей) «Я – музыка», «Свой танец», «Ритм сердца», «Молитва», «Одиночество», «Любовь», «Нежность» и др.

В театре танца не существует отбора: танцуют целыми классами, каждый находит свой образ. В школьном театре танца танцуют ученики и учителя. Театр не ставит своей целью подготовить детей к участию в танцевальных конкурсах. В то же время театр является постоянным участником городских и районных мероприятий, благотворительных акций, о чем свидетельствуют многочисленные дипломы победителей смотров-конкурсов.

Литература

1. Гиршон, А. Авторские танцевально-психологические тренинги. Программа профессионального курса по интегративной танцевально-двигательной терапии / А. Гиршон. – URL: <http://girshon.ru>.
2. Грабар, И. Н. Танцевальная психотерапия в работе школьного психолога / И. Н. Грабар // Сахалинское образование. – 2006. – № 1.
3. Козлов, В. В. Интегративная танцевально-двигательная терапия / В. В. Козлов и др. – СПб.: Речь, 2006. – 286 с.
4. Малкина-Пых, И. Г. Телесная терапия. Справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2007. – 752 с.
5. Рудестам, К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. – СПб.: Питер, 1999. – 384 с.

СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Гулевская А. Ф., Максимов В. П.,
Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск

Исследование посвящено проблеме формирования социальной ответственности, в том числе уделено внимание психологическому анализу вопросов становления мотивационно-потребностной сферы личности и организации общественно значимой деятельности студентов на основе социального проектирования.

Социальная ответственность служит показателем развития личности, а именно критерием ее социальной зрелости, которая, в частности, выражается в потребности, по мнению Д. И. Фельдштейна, «в самореализации не себя в обществе, а себя для общества» [11, с. 7]. Поэтому на современном этапе развития российского общества формирование социальной ответственности у подрастающего поколения является одной из важнейших задач профессионального образования.

В психологической литературе, посвященной проблеме ответственности, это понятие используется чаще всего без определения «социальная». Например, в психолого-педагогических работах Ж. Е. Завадской, Л. В. Шевченко, Л. Б. Ительсона, Н. М. Тена выявляются основные условия, приемы, факторы, влияющие на формирование ответственности в разные возрастные периоды [5; 6; 10]. В исследованиях В. С. Агеева, К. Муздыбаева, Л. А. Сухинской [1; 7; 9] ответственность представлена как социально-психологический феномен, который зависит от уровня развития групп, характера совместной деятельности людей и т. п. Но если говорить о социальной ответственности, то это понятие чаще рассматривается в философско-этическом аспекте. В работах философов С. Ф. Анисимова, Л. И. Грядуновой, А. Т. Панова [2; 4; 8] в основном анализируются историческая обусловленность и классовый характер социальной ответственности, проблема соотношения объективного и необъективного в этом феномене, решается вопрос о структуре, функциях, формах проявления, видах социальной ответственности и т. д.

На наш взгляд, в настоящее время в исследованиях, посвященных проблеме формирования социальной ответственности, недостаточно внимания уделяется профессиональному анализу этой категории, вопросам создания управленческо-мотивационной среды формирования социальной ответственности личности, организации общественно значимой деятельности будущих экономистов как средства этого формирования.

Социальную ответственность студентов экономических специальностей мы рассматриваем как интегральное качество личности, определяющее поведение, деятельность человека на основе осознания и принятия им необходимой зависимости этой деятельности от общественных целей и ценностей. Структура социальной ответственности представляет собой единство трех компонентов: когнитивного, мотивационного и поведенческого. Когнитивный компонент – система усвоенных

личностью знаний о сущности социальной ответственности, о нормах поведения, через которые реализуется это качество. Мотивационный компонент включает в себя некоторую иерархию мотивов социально ответственного поведения. Поведенческий компонент выражается в выборе и осуществлении определенной линии поведения, соответствующей нормам социально ответственного поведения.

В ранней юности, к которой можно отнести студенческий возраст, создаются наиболее благоприятные условия для формирования социальной ответственности в единстве указанных компонентов. Основа когнитивного компонента – научное мировоззрение, активно формирующееся в процессе профессионального образования. Интегральная оценка окружающего мира, познание социальных норм (правовых и нравственных), регулирующих поведение человека в этом мире, отношение к этим нормам и правилам в итоге и определяют содержание когнитивного компонента. Мотивационный компонент социальной ответственности включает происходящий в этот возрастной период качественный скачок в развитии самосознания: на первый план выступают вопросы, связанные с осознанием своего места в обществе, ответственности за свое поведение, то есть происходит своеобразная «примерка» себя к обществу. На базе развитого самосознания формируются общественно значимые мотивы общественно полезной деятельности, и на основе сформированного научного мировоззрения и развитого самосознания происходит выбор и осуществление студентами определенной линии поведения, что составляет поведенческий компонент социальной ответственности.

Проведенное теоретическое исследование позволяет выявить задачи формирования социальной ответственности: 1) определение уровня развития и характерные признаки наличия каждого из трех компонентов; 2) выявление возможного сочетания трех компонентов, влияющих на уровень формирования социальной ответственности; 3) определение места общественно значимой деятельности в формировании социальной ответственности. Для экспериментального подтверждения результатов формирования социальной ответственности, характерных взаимосвязей трех ее компонентов мы применили комплекс методик, позволяющих получить достаточно полные сведения об изучаемом явлении.

При определении когнитивного компонента

мы использовали 10 вопросов, относящихся к фактору «G» из опросника Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинда, и методический прием свободного описания испытуемыми основных характеристик социальной ответственности. Фактор «G» направлен на выявление внутреннего отношения личности к моральным нормам, степени принятия их человеком. В результате опроса мы получаем своеобразную проективную самооценку уровня развития морального контроля поведения и, в частности, ответственности личности. Всех испытуемых мы распределили на три группы: с высокими, средними и низкими показателями по фактору «G» (по абсолютным значениям, используя метод интервалов).

Чтобы выявить уровень знания учащимися сущности социальной ответственности, им предлагалось дать определение этому качеству личности. Для оценки ответов испытуемых была разработана специальная шкала. Каждый выделенный в определениях признак получал соответствующий балл в зависимости от его положения на шкале оценок социальной ответственности. Все испытуемые за свои определения набирали определенную сумму баллов. На основании полученных результатов с помощью метода интервалов было выделено три группы испытуемых по уровню знаний сущности социальной ответственности. Сравнение результатов по фактору «G» опросника Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинда с данными свободных определений сущности социальной ответственности позволило обнаружить влияние общего принятия и соблюдения моральных норм и правил в повседневной жизни на полноту и адекватность осознания сущностных характеристик социальной ответственности.

Для выяснения мотивационного компонента социальной ответственности мы использовали методический прием «составление образа идеала», представленный в работе Дж. Гласса и Дж. Стенли, [3] и данные специально подготовленного опросника, направленного на выявление общественной, деловой и личной мотивации различных видов общественно полезной деятельности. Выбирая прием «составление образа идеала», мы исходили из того, что в идеале находит выражение представление личности о наиболее ценных качествах человека. Поэтому идеал может стать постоянно действующим мотивом, определяющим нравственное поведение личности. В эксперименте испытуемым предлагался список качеств личности, относящихся к различным сферам человеческих отношений: отношение к обществу, коллективу, делу, людям, себе и т. д. В список качеств личности включалась и социальная ответственность. Испытуемые должны были составить образ своего идеала, выбрав из предложенного списка 18 качеств и расположив их в порядке значимости. В результате специальной процедуры обработки данных были выделены три группы испытуемых в зависимости от преобладания в их идеалах качеств, выражающих отношение личности к обществу, коллективу.

Общее представление о направленности личности, полученное с помощью приема «составление образа идеала», дополнялось данными специального опросника, предназначенного для

определения общественной, деловой и личной мотивации различных видов общественно полезной деятельности (учебной деятельности, производственного труда и общественной работы). При опросе испытуемые должны были указать, чем они руководствуются при выполнении перечисленных выше видов общественно полезной деятельности. Им предлагалось 13 мотивов, значимость которых они должны были оценить по пятибалльной шкале. В результате опроса мы выделили четыре группы испытуемых, различающихся по преобладающей мотивации общественно полезной деятельности (общественной, деловой, личной и неопределенной). Сравнение данных, полученных при составлении образа идеала, с результатами прямого опроса позволило выявить уровень целостности мотивационно-потребностной сферы личности и степень сознательного искажения мотивов общественно полезной деятельности в сторону социально желательных.

Для определения поведенческого компонента социальной ответственности мы использовали экспертную оценку личности по изучаемому качеству. Всем членам группы предлагалось оценить по пятибалльной шкале у каждого из своих товарищей качество «социальная ответственность». Чтобы исключить субъективность в понимании этого качества, перед списком группы давалось описание основных признаков социальной ответственности и значение баллов, которые необходимо использовать при оценке. Дополнительно каждый испытуемый должен был наряду с другими оценить и себя соответствующим баллом. Этот же список группы предлагался учителям для оценки. По результатам опроса подсчитывались средняя экспертная оценка, которую получал каждый испытуемый по данному качеству, и средняя оценка, которую давал каждый испытуемый своим одноклассникам. На основании средних экспертных оценок, полученных испытуемыми, с помощью метода интервалов были выделены три группы учащихся с разным уровнем выраженности социальной ответственности в поведении, деятельности.

В экспериментальном исследовании приняло участие 216 человек (студенты экономических специальностей Сахалинского государственного университета). В качестве основного инструмента, влияющего на формирование социальной ответственности, нами использовалось социальное проектирование. Эффективность социального проектирования объясняется тем, что, участвуя в общественно значимой деятельности, студенты включаются в реальные отношения с обществом через результаты своего труда.

С помощью описанных выше методических приемов мы получили три группы данных. Первая – содержание ответов на вопросы фактора «G» опросника Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинда и данные свободного определения качества «социальная ответственность» – дает информацию об уровне знаний сущностных характеристик изучаемого качества личности, о внутреннем отношении личности к нравственным нормам, регулирующим поведение человека. Вторая – содержание ответов на специальный опросник о мотивации общественно полезной деятельности и

данные при составлении образа идеала – дает информацию о содержании мотивационно-потребностной сферы личности, преобладающих мотивах поведения, деятельности. Третья – экспертные оценки реального поведения – дает информацию о проявлении социальной ответственности как качестве личности в деятельности, поведении.

В первой группе ответов на 10 поставленных вопросов преобладали средние и низкие показатели по фактору «G». Используя метод интервалов, мы распределили всех учащихся на три группы в соответствии с их показателями: I – обучающиеся с высокими показателями по фактору (27,2 %); II – со средними (37,3 %); III – с низкими (35,3 %). Таким образом, для основной массы студентов (72,6 %) характерны неустойчивость в соблюдении моральных норм и требований, а часто и стремление к их игнорированию.

По второй методике, предназначенной для изучения когнитивного компонента, мы получили следующие данные. В свободных описаниях социальной ответственности учащиеся выделяли в основном признаки, относящиеся к внешней (формальной) структуре этого качества. Чаще всего в определениях указывалось на инстанцию социальной ответственности (общество, государство, народ, окружающие люди, товарищи) и объект социальной ответственности, к которому учащиеся относят широкий круг понятий, начиная со «своих дел и поступков» и кончая «всем происходящим на свете». Наиболее часто (у 56,4 %) встречается сочетание «инстанция – объект». Реже выделяются сущностные признаки социальной ответственности. Из признаков, относящихся к внутренней структуре этого понятия, в основном встречаются те, которые связаны либо с осознанием социальных норм и правил (когнитивный момент), либо с выбором определенной линии поведения (поведенческий момент). На основе разработанной шкалы оценок все учащиеся были распределены на три группы: I – обучающиеся, определения которых отражали сущностные признаки социальной ответственности (6,3 %); II – те, в определениях которых содержались признаки, относящиеся как к внешней, так и к внутренней структуре качества (33,2 %); III – те, которые в своих определениях выделяли один-два признака внешней структуры социальной ответственности (60,4 %).

Распределение студентов по трем группам (в % к числу) по результатам опросника Е. Ф. Бажиной, Е. А. Голынкиной, А. М. Эткинда (1) и свободного определения качества «социальная ответственность» (2) показано в таблице 1.

Таблица 1

Результаты эксперимента (в процентах)

Группы	I курс		II курс		III курс		IV курс	
	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)
1-я	19	0	26	5	25	13	41	7
2-я	36	27	43	35	33	29	36	41
3-я	45	73	31	60	42	58	23	52

В результате анализа данных по двум методикам мы пришли к следующим выводам.

1. Основная масса опрошенных характеризуется средним уровнем знаний о сущности социальной ответственности и неустойчивой внутренней позицией по отношению к соблюдению моральных норм и правил.

2. Студенты испытывают большие затруднения в вербализации своих представлений о сущности социальной ответственности даже при внутреннем положительном отношении к социальным нормам и правилам, регулирующим поведение человека в обществе.

3. Социальное проектирование формирования социальной ответственности оказывает положительное влияние на становление профессиональной компетентности студентов и успешность применения знаний, умений и навыков в будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Агеев, В. С. Атрибуция ответственности за успех или неудачу группы в межгрупповом взаимодействии / В. С. Агеев // Вопросы психологии. – 1982. – № 6. – С. 101–106.
2. Анисимов, С. Ф. Мораль и поведение / С. Ф. Анисимов. – М.: Мысль, 1985. – 158 с.
3. Гласс, Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стенли. – М.: Педагогика, 1976. – 495 с.
4. Грядунова, Л. И. Социальная ответственность личности в условиях развитого социализма / Л. И. Грядунова. – Киев: Вища школа, 1979. – 134 с.
5. Завадская, Ж. Е. Воспитание ответственности у старшеклассников / Ж. Е. Завадская, Л. В. Шевченко. – Минск: Нар. асвета, 1981. – 152 с.
6. Ительсон, Л. Б. Воспитание ответственности у учащихся в советской школе / Л. Б. Ительсон. – Баку, 1954. – 28 с.
7. Муздыбаев, К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Л.: Наука, 1983. – 240 с.
8. Панов, А. Т. Социальная ответственность личности в развитом социалистическом обществе / А. Т. Панов. – Саратов: СГУ, 1976. – 141 с.
9. Сухинская, Л. А. Возложение и принятие ответственности в условиях групповой деятельности / Л. А. Сухинская; под ред. А. В. Петровского // Психологическая теория коллектива. – М., 1979. – С. 94–104.
10. Тен, Н. М. Формирование ответственного отношения подростков к общественно полезной деятельности / Н. М. Тен; под ред. Д. И. Фельдштейна // Психологические проблемы общественно полезной деятельности подростков. – М.: Воронеж, 1980. – С. 21–29.
11. Фельдштейн, Д. И. Взаимосвязь возможностей образования и психологических закономерностей развития мотивационно-потребностной сферы личности / Д. И. Фельдштейн // Проблемы мотивации общественно полезной деятельности школьников. – М.: Воронеж, 1984. – С. 3–31.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ В АСПЕКТЕ ВЫГОРАНИЯ

Густелева А. Н.,

Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск

Статья посвящена исследованию ценностных ориентаций у учителей в аспекте выгорания. Выявлено, что при выгорании учителя склонны к утрате любви, активной жизненной позиции, уверенности и успешности своей профессиональной деятельности.

Исследование ценностных ориентаций в аспекте выгорания обусловлено их принадлежностью к личностным факторам, которые могут выступать катализаторами или ингибиторами трудовой дезадаптации.

В литературе рассматривают три основных подхода к пониманию психологической природы ценностных ориентаций. Анализ научных источников, проведенный Д. А. Леонтьевым [6], показал, что в первом подходе выделяются ценности как мнение, представление или убеждение, во втором – как разновидность или подобие социальных установок (отношений), интересов и в третьем – как потребность и мотив с их реальной побудительной силой.

В. Э. Чудновский [9], исследуя ценностные ориентации, отмечает их высокую степень стабильности и в то же время указывает на их способность изменяться под воздействием каких-либо жизненных ситуаций, например в трудовых условиях. По определению ученого, целевая активность, ориентированная на получение конкретного продукта труда, приносящего удовлетворение, способна стать и средством к существованию, и формой самого существования человека. Преобладание последнего показывает доминирующую роль труда в его жизнедеятельности. Отмечая тот факт, что труд дуален, следует сказать о том, что, с одной стороны, это может способствовать развитию личности, с другой – наоборот, ее разрушению. Как правило, процесс разлада личности с профессией проходит незаметно, постепенно формируясь в профессиональные деформации и личностные деструкции. В условиях труда негативные изменения личности не только осложняют профессиональную деятельность человека, но и могут мешать ему в личной жизни.

Согласно последним исследованиям, синдром выгорания считается профессиональным регрессом. Его сущность состоит в проявлении стойких симптомов негативного характера, возникающего вследствие переживания разочарования, появляющегося из-за несоответствия вложенных усилий и полученных результатов в условиях труда.

Рассматривая особенности выгорания, В. В. Бойко [1] определяет его как механизм психологической защиты, который вырабатывается в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. В. Д. Вид, Е. И. Лозинская [2] считают, что развитие синдрома эмоционального выгорания идет в соответствии с фазами стресса: напряжение, резистенция и истощение. В. В. Орел [7], С. Maslach [10] и др. полагают, что выгорание раз-

вивается незаметно и характеризуется разладом положительного взаимодействия личности и профессии. Т. В. Форманюк [8], рассматривая причины выгорания, выделяет среди них организационные, ролевые, индивидуальные. Н. В. Гришина считает, что адекватным средством описания и изучения синдрома выгорания, его факторов является экзистенциальный анализ, где ведущим предметом исследования остаются личностные особенности человека.

Исследование феномена выгорания, начатое в 70-х годах XX века, в первую очередь было направлено на выявление его катализаторов. Сегодня ситуация меняется, первостепенным становится поиск его ингибиторов. В связи с этим вектор современных психологических исследований изменен в сторону поиска факторов устойчивости к негативному явлению в трудовой деятельности. И здесь, безусловно, интерес вызывают ценностные ориентации как ориентиры личности в ее жизнедеятельности.

Ценностные ориентации М. Рокич делит на ценности цели жизни и инструментальные ценности. Он считает, что они определяют успешность или неуспешность человека в жизни и профессии. Все люди обладают личным сложением своих ценностей. Д. А. Леонтьев [6] указывает на индивидуальную иерархию ценностных ориентаций с достаточно хорошо размежеванными «блоками», объединенных по различным основаниям и представляющих собой свод полярной ценностной системы.

Согласно концепции А. Маслоу, ценности образуют не дихотомию, а согласованную иерархию. Ее изменение – процесс закономерный. Он может проходить по пути эволюционных и революционных изменений. В. Э. Чудновский, раскрывая каждый из них, подмечает, что эволюционные преобразования затрагивают структуру смысложизненных или ценностных ориентаций, но не нарушают их основу, главный компонент иерархии смыслов личности сохраняется. При таком изменении не исчезает главная линия жизни. Эволюционное изменение идет по пути плавного качественного преобразования.

При революционном изменении смыслов происходит «ломка» прежней структурной иерархии. Кардинальные перемены совершаются при «крутых поворотах» в жизни людей и их преодолении. Как отмечает В. Э. Чудновский [9], в результате таких преобразований возникает иная «главная линия» жизни, или «конгломерат» ценностных ориентаций. Они охватывают широкий спектр функционирования человека, могут быть пред-

ставлены в профессиональной деятельности и обуславливать ее изменения.

Исследование ценностных ориентаций учителей с выгоранием проводилось нами при помощи опросника ценностных ориентаций М. Рокича и опросника эмоционального выгорания В. В. Бойко. Добровольное участие в исследовании приняли учителя (женщины) разной предметной области общеобразовательных школ Сахалинской области (N=123).

Полученные результаты показали, что чем больше сформировано выгорание в фазе напряжения, тем меньше для испытуемых учителей значима такая терминальная ценность, как продуктивная жизнь. Опираясь на мнение В. В. Бойко, данный феномен можно объяснить тем, что учителя, переживающие нервное (тревожное) напряжение, не хотят или не могут максимально полно использовать свои возможности, силы и способности. Они стремятся оградить себя от хронической психоэмоциональной атмосферы, дестабилизирующей организации деятельности, от повышенной ответственности и т. п. путем отказа от исполнения своих профессиональных обязанностей, возложенных на них требованиями профессии.

Установление взаимосвязи между фазой резистенции и терминальными ценностями показало, что чем больше сформирована эта фаза в виде попытки оградить себя от сильных впечатлений, тем слабее выражена духовная и физическая близость с любимым человеком. Общеизвестно, что для сохранения любви между людьми требуются значительные эмоциональные вложения. Однако приобретенная способность экономить эмоции становится поведенческим стереотипом, который постепенно распространяется на все сферы жизнедеятельности учителя, в том числе и на личную жизнь.

Корреляционный анализ также выявил отрицательную связь резистенции и терминальной ценности «продуктивная жизнь». Достижение цели с максимально полным использованием своих возможностей, сил и способностей становится для учителей с выгоранием невозможным в условиях психоэмоционального перенапряжения. В своем труде учителям приходится постоянно подкреплять эмоциями разные аспекты общения. Это значительно увеличивает эмоциональную нагрузку. Большие психоэмоциональные инвестиции и неудовлетворенность полученными результатами зачастую приводят к переживанию утраты интереса к труду. Постепенно педагогическая деятельность приобретает формальный характер, учителя теряют смысл своей деятельности и перестают вкладывать свои усилия для достижения высоких профессиональных результатов.

Наши исследования также показали, что чем выше резистенция, тем ниже такая инструментальная ценность, как ответственность. Иначе говоря, у учителей, подверженных выгоранию, утрачиваются ценности чувства долга, умение держать свое слово и т. п. Выявленную взаимосвязь можно интерпретировать как результат того внутреннего конфликта, который переживают учителя из-за собственной несостоятельности. Педагогическая

профессия относится к профессиям определенных рисков. Одним из таких рисков считается несоответствие высокому уровню социальных предъявлений. Как отмечали Н. В. Гришина [4], Т. В. Форманюк [8], С. А. Шафранова [3] и др., требования социальных заказчиков часто носят размытый и неопределенный характер. Вместе с тем, находясь в ситуации долженствования, учитель стремится соответствовать запросу общества. Но иногда не хватает эмоциональных сил, и тогда наступает фрустрация, приводящая к обесцениванию требований профессии и снятию с себя ответственности за происходящие события.

Изучение ценностных ориентаций у учителей в аспекте выгорания показало, что педагоги, переживающие эмоциональное истощение как психологическую защиту от необратимого срыва в труде (несоответствие личности требованиям профессии), подвержены утрате таких терминальных ценностей, как любовь, стремление к продуктивной жизни, ответственность. Выявленная система «ценностей» указывает на стремление учителей с выгоранием к различным ограничениям для сохранения своего эмоционального равновесия.

Проведенное исследование позволяет сформулировать вывод о том, что предупреждение резистенции как фазы выгорания у учителей зависит от их способности проектировать те ценностные ориентации, которые помогут обеспечить активную жизненную позицию, уверенность в себе и своем труде.

Литература

1. Бойко, В. В. Энергия эмоций / В. В. Бойко. – СПб.: Питер, 2004. – 474 с.
2. Вид, В. Д. Синдром перегорания в психиатрии и его зависимость от терапевтической идеологии / В. Д. Вид, Е. И. Лозинская // Российский психиатрический журнал. – 1998. – № 1. – С. 19–21.
3. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
4. Гришина, Н. В. Психология жизненного пути: экзистенциальный подход / Н. В. Гришина; под ред. Л. А. Цветковой: материалы науч.-практ. конф. «Ананьевские чтения-2007». – СПб.: изд-во СПб. ун-та; 2007. – С. 134–141.
5. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития / Э. Ф. Зеер. – М.: Академия, 2006. – 240 с.
6. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение, динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 511 с.
7. Орел, В. Е. Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В. Е. Орел. – Ярославль, 2005.
8. Форманюк, Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» учителя / Т. В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 54–67.
9. Чудновский, В. Э. О некоторых прикладных аспектах проблемы смысла жизни / В. Э. Чудновский // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 82–89.
10. Maslach, C. Burnout. The Cost of Caring / C. Maslach. – 1982.

АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Данельченко Т. А.,

Челябинский институт переподготовки и повышения
квалификации работников образования,
г. Челябинск

В статье уточнено понятие «учебно-исследовательская деятельность младших школьников» и раскрыты существенные характеристики понятия «активизация учебно-исследовательской деятельности младших школьников». Особое внимание обращается на развитие исследовательского поведения младших школьников в условиях реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа».

В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, инициативность, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни определены как важнейшие качества личности в условиях модернизации отечественного образования. «Все эти навыки формируются с детства», – говорится в документе [5]. Развитое исследовательское поведение рассматривается как неотъемлемая характеристика личности, входящая в структуру представлений о профессионализме и компетентности в любой сфере культуры [9].

Из документов, определяющих направления государственной образовательной политики в сфере образования, ясно, что исследование как тип деятельности и как инструмент освоения действительности должно выйти из сферы науки и в ближайшее время занять в образовании центральную роль, став главным предметом обучения [4]. Главное отличие исследования в сфере образования – оно является учебным [3].

Очевидно, что одним из педагогических требований к исследовательской деятельности является учет возрастных особенностей обучающихся, тем более что сензитивность младшего школьного возраста предполагает возможность активного включения учащихся в занятия учебно-исследовательской деятельностью. Именно на этом этапе онтогенеза учебная деятельность является ведущей и определяет развитие главных познавательных особенностей развивающейся личности.

С позиций требований к результатам обучающихся Федерального государственного стандарта начального общего образования в своей статье мы уточним понятие «учебно-исследовательская деятельность младших школьников» [11].

На страницах научных изданий и диссертационных исследований имеется ряд определений учебно-исследовательской деятельности.

В современной педагогической науке часто используется определение В. И. Андреева. Он определяет ее как организуемую педагогом с использованием преимущественно дидактических средств косвенного и перспективного управления деятельностью учащихся, направленную на поиск объяснения и доказательств закономерных связей и отношений, экспериментально наблюдаемых или теоретически анализируемых фактов, явлений, процессов, в которой доминирует самостоятельное применение приемов научных

методов познания и в результате которой учащиеся активно овладевают знаниями, развивают свои исследовательские способности [1].

Н. Н. Ерохина определяет учебно-исследовательскую деятельность как учебную деятельность по приобретению опыта исследовательской деятельности (объяснения, доказательств закономерных связей и отношений, экспериментально наблюдаемых или теоретически анализируемых фактов, явлений, процессов) по алгоритмам действий [3].

Учебная исследовательская деятельность (по Н. А. Семеновой) – это специально организованная, познавательная творческая деятельность учащихся, по своей структуре соответствующая научной деятельности, характеризующаяся целенаправленностью, активностью, предметностью, мотивированностью и сознательностью, результатом которой является формирование познавательных мотивов, исследовательских умений, субъективно новых для учащихся знаний или способов деятельности [8].

Таким образом, под учебно-исследовательской деятельностью школьников понимается процесс решения ими исследовательской задачи с заранее неизвестным результатом, имеющий своей целью построение субъективно нового знания и способа деятельности. Однако в данных исследованиях не рассматривают данную деятельность с позиций развития потенциала учащихся.

Мы под учебно-исследовательской деятельностью младших школьников будем понимать специально организованную педагогом целенаправленную учебную деятельность учащихся, по структуре соответствующую научной деятельности, по открытию субъективно новых для учащегося знаний и способов деятельности и решению личностно значимых проблем, главным продуктом которой является развитие творческого потенциала ученика.

Определив в качестве главного продукта учебно-исследовательской деятельности младших школьников развитие их творческого потенциала, в своем диссертационном исследовании мы опирались на исследования В. И. Андреева, С. И. Брызгаловой, А. М. Новикова и др. [1; 2; 6].

Одной из основных тенденций модернизации общего образования в России является активизация его развивающей функции. Предполагается, что образовательный процесс в школе должен быть направлен на формирование целостной си-

стемы универсальных знаний, умений и навыков, а также самостоятельную деятельность и личную ответственность обучающихся, то есть ключевые компетентности, определяющие современное качество образования. Достижение этой цели связывается с организацией учебно-исследовательской деятельности и стремлением педагогов ее активизировать.

«Большой толковый словарь русского языка» Д. Н. Ушакова определяет понятие «активизировать» как «вызвать в ком-нибудь активность, побудить к усиленной деятельности» [10].

Идея активизации обучения имеет большую историю, начиная с учений Античности и кончая современными психолого-педагогическими исследованиями. Для определения научного содержания понятия «активизация учебно-исследовательской деятельности младших школьников» считаем необходимым обратиться к понятиям «активность личности» и «активизация деятельности».

Активность человека приобретает особое значение как важнейшее качество личности, как способность изменять окружающую действительность в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями. Одной из главных теоретических проблем при рассмотрении понятия активности личности ученые считают соотношение понятий «активность» и «деятельность». В большом количестве случаев эти термины выступают как синонимы.

Представление об активности как формы деятельности позволяет утверждать, что активности должны быть присущи основные составляющие деятельности.

Рассматриваемое в психолого-педагогическом аспекте понятие активности учащихся связано с целями обучения. Через цели организация активной учебной деятельности школьников влияет на все остальные компоненты методической системы и их взаимосвязи.

В работах Л. В. Занкова активность определяется как один из важнейших дидактических принципов, активизация обучения – как главный путь повышения эффективности педагогического процесса. При этом в качестве ведущей признается интеллектуальная активность, а в качестве главной задачи активизации – усиление, стимулирование умственной деятельности школьников в целях повышения качества знаний по изучаемым предметам.

На основе анализа позиций исследователей выделим ряд общих существенных признаков активности личности. К ним отнесем представления об активности как:

- форме деятельности, свидетельствующей о сущностном единстве понятий активности и деятельности;
- деятельности, к которой у человека возникло собственное внутреннее отношение, в которой отразился индивидуальный опыт человека;
- личностно значимой деятельности;
- деятельности, направленной на преобразование окружающего мира;
- качестве личности, личностном образовании, проявляющимся во внутренней готовности к целенаправленному взаимодействию со средой,

к самостоятельности, базирующейся на потребностях и интересах личности, характеризующейся стремлением и желанием действовать, целеустремленностью и настойчивостью, энергичностью и инициативой.

Анализ понятий активности школьника в процессе обучения предполагает изучение таких психолого-педагогических закономерностей, как формирование потребности к изучению, создание положительной эмоциональной атмосферы обучения, способствующей оптимальному напряжению умственных и физических сил учащихся. В «Педагогическом словаре» «активизация образовательного процесса» – совершенствование методов и организационных форм учебной деятельности, обеспечивающее активную и самостоятельную теоретическую и практическую деятельность учащихся во время учебного процесса [7].

Эффективность достижения положительного результата возможна лишь при условии наличия у детей интереса в процессе познания. Характерными для проявления творческой активности в младшем школьном возрасте являются: выбор новых, оригинальных, нестандартных путей решения познавательных задач; самостоятельность учащихся; широта ассоциативного ряда, неординарное использование предмета в новом качестве; богатство и разнообразие идей в творческом поиске. Существенная роль в данном проявлении принадлежит индивидуальному опыту ученика. Усилия педагога, учителя должны быть приложены к развитию данного опыта.

Творческая активность, интерес к процессу познания изменяют и характер организации деятельности. Познавательные интересы входят в иерархическую организацию всей системы побуждений как составная часть мотивации учения. В познавательном интересе четко выражена направленность на определенную предметную область, к более глубокому познанию, к которому стремится учащийся.

Таким образом, активность учащегося в процессе обучения – волевое действие, деятельное состояние, которому свойственны глубокий интерес к учению, усиление инициативы и познавательной самостоятельности, напряжение умственных и физических сил для достижения поставленной в ходе обучения познавательной цели. Активизация учебной исследовательской деятельности младшего школьника заключается в такой организации обучения, при которой учащийся приобретает основные навыки исследования и на основе этого учится самостоятельно решать познавательные задачи.

Литература

1. Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань: изд-во Казанс. ун-та, 1996. – 567 с.
2. Брызгалова, С. И. Проблемное обучение в начальной школе: учеб. пособие / С. И. Брызгалова. – 2-е изд., испр. и доп. – Калининград: Калинингр. ун-т, 1998. – 91 с.
3. Ерохина, Н. Н. Исследовательская деятельность школьников при обучении географии в условиях сельской школы: автореф. дис. ... канд.

пед. наук / Н. Н. Ерохина. – Санкт-Петербург, 2007. – 157с.

4. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (рассчитанная на 2000–2025 гг.) // Народное образование. – 2000. – № 2. – С. 14–18.

5. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». – URL: [http:// www/educom.ru/ru/nacha_novaya_shkola](http://www.educom.ru/ru/nacha_novaya_shkola).

6. Новиков, А. М. Методология учебной деятельности / А. М. Новиков. – М.: изд-во «Эгвес», 2005. – 176 с.

7. Педагогический словарь: учеб.е пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред.: В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М.: изд. центр «Академия», 2008. – 352 с.

8. Семенова, Н. А. Формирование исследовательских умений младших школьников: автореф.

дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Семенова. – Томск, 2007. – 167с.

9. Савенков, А. И. Психологические основы исследовательского обучения школьников / А. И. Савенков // Школьные технологии. – 2008. – № 1. – С. 11–20.

10. Ушаков, Д. Н. Большой толковый словарь русского языка. Современная редакция / Д. Н. Ушаков. – М.: ООО «Дом славянской книги», 1998. – 906 с.

11. Федеральный государственный стандарт начального общего образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // URL: [http:// standart.edu.ru](http://standart.edu.ru).

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ МОТИВЫ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Дмитриева О. Д.,
Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск

Автором ставится вопрос о необходимости продолжения и последующей переориентации научных исследований толерантности или интолерантности с социальных на психологические науки, в части с социальной психологии – на общую и дифференциальную психологию личности. Формулируется и обосновывается точка зрения, согласно которой толерантность – интолерантность следует рассматривать как разновидности социального поведения и, следовательно, обратить повышенное внимание на регуляцию толерантности – интолерантности со стороны ряда мотивов социального поведения.

Проблема межэтнической толерантности, вернее, ее отсутствия и необходимости целенаправленного формирования у разных слоев населения в последние несколько десятков лет привлекала к себе повышенное внимание многих ученых как у нас в стране, так и за рубежом. Не будет преувеличением сказать, что данной проблеме – одной из центральных в психологии, социологии, педагогике, политических и других науках в 90-е годы XX века и первые годы XXI столетия – было уделено большое внимание и на эту тему опубликовано огромное количество научных работ: монографий, статей и диссертаций. В настоящее время интерес ученых к этой проблеме несколько снизился, но это не значит, что данная проблема в научном плане исчерпала себя, а в практическом отношении уже полностью решена.

Ни того ни другого, на наш взгляд, к сожалению, утверждать нельзя. В науке до сих пор остались нерешенными многие вопросы, связанные с этой проблемой, в том числе тот, которому посвящается настоящее краткое сообщение. Что же касается практики, то факты показывают, что ситуация в отношении толерантности – интолерантности людей намного не улучшилась с тех пор, как начались исследования на эту тему и оттого что политики уделили ей повышенное внимание, приняв, соответственно, ряд связанных с ней законов. Причина такого состояния дел заключается, по-видимому, в том, что предлагаемые научные решения данной проблемы во многих случаях оказались поверхностными, были ограничены или поиском определения толерантности – интолерантности (такое вполне удовлетворительно определение так и не было найдено), или классификацией ее видов, или же перечислением (частичным изучением) факторов, от которых толерантность может зависеть. Правда, в русле педагогической психологии предпринимались попытки практически воздействовать на толерантность или интолерантность различных групп населения, предлагались и обосновывались соответствующие программы и, по крайней мере, в диссертационных исследованиях доказывалась их успешность. Однако большая часть результатов подобных исследований так и не была внедрена в практику (если, конечно, не считать «справки о внедрении», прилагаемые к соответствующим диссертациям).

Проводимые исследования, на наш взгляд, имели лишь косвенное отношение к практическо-

му решению данной проблемы, если ее рассматривать в том виде, в каком она реально существует в жизни. То, что это действительно так, убедительно доказывается фактом, согласно которому, несмотря на повышенное внимание к этой проблеме и участие в ее изучении многих известных психологов, сама проблема толерантности – интолерантности до сих пор остается в практическом отношении удовлетворительно не решенной. Не будем анализировать в данном сообщении причины такого состояния дел (их много, и автор не ставит перед собой подобной задачи) и обратим внимание лишь на одно обстоятельство, связанное с организацией и проведением дальнейших научных исследований по данной проблеме.

Абсолютное большинство публикаций по данной теме касалось *социально-психологических* факторов толерантности или интолерантности, проявляемых разными группами населения, в то время как, на наш взгляд, не менее значимыми и не менее весомыми являются *индивидуально-психологические* факторы. Мы утверждаем и в дальнейшей своей работе собираемся доказывать, что корни толерантности или интолерантности лежат не столько в обществе, сколько в самой личности. Если человек воспитан, то в любых социальных условиях он будет вести себя толерантно по отношению к другим людям; если же он невоспитан и малокультурен, то также в любой социальной ситуации и по отношению *ко многим людям* (не только к людям определенной этнической принадлежности) он, скорее всего, будет проявлять интолерантность. Это предположение убедительно доказывается, например, поведением некоторых наших соотечественников – тех, которых недавно называли «новыми русскими», – за рубежом, а также поведением всех невоспитанных и малокультурных людей в современных цивилизованных обществах.

В ряде научных работ, посвященных изучению толерантности или интолерантности, обращалось внимание на ее личностные, индивидуально-психологические детерминанты, но в качестве таких детерминант в основном выступали общепсихологические или дифференциально-психологические свойства личности, такие, например, как темперамент, характер, воля, потребности, чувства, ценности и др. Они, конечно, имеют некоторое отношение к толерантности, но это отношение является общим и только косвенным – таким, ко-

торое существует по отношению ко всем формам социального поведения человека. Следовательно, для толерантности или интолерантности оно не является специфическим.

Нам представляется, что в дальнейших научных исследованиях индивидуально-психологических детерминант толерантности следует обратить внимание на мотивы (мотивацию) толерантного или интолерантного поведения, так как именно мотивация определяет поведение человека в обществе (разновидностью социального поведения является толерантное или интолерантное поведение). Сами мотивы и потребности, управляющие таким поведением, являются индивидуально устойчивыми свойствами личности и одновременно с этим выступают как специфические индивидуально-психологические регуляторы именно такого социального поведения. Изучению зависимости толерантного или интолерантного поведения от некоторых мотивов социального поведения посвящено проводимое нами в настоящее время диссертационное исследование. В нем ставится и решается практический вопрос о том, как повлиять на становление толерантности личности и на исключение нетолерантных форм ее социального поведения через целенаправленное формирование и развитие соответствующих просоциальных мотивов у студентов.

В данном случае мы ограничиваемся приведением нескольких аргументов в пользу именно такой постановки и решения проблемы толерантности – интолерантности:

1. Известно, что интолерантное поведение близко по феноменологии и причинам к агрессивному поведению. В научных исследованиях агрессивности, которые были актуальны в 50–70-е годы XX века, было доказано, что агрессивность является устойчивой чертой личности, имеющей двойную детерминацию: биологическую и социальную. Расходясь во мнениях по многим другим вопросам, ученые, которые занимались исследованиями агрессивности, почти единодушно пришли к заключению, что в условиях современного общества агрессивность полностью неустранима и корни ее находятся не столько в обществе, сколько в личности. Отсюда следует, что поиски причин толерантности или интолерантности, несомненно связанных со склонностью людей к агрессивному поведению, следует искать в мотивах и мотивации агрессивного поведения (З. Фрейд, К. Лоренц, Э. Фромм и др.).

Отметим также, что агрессивности противопоставляется такая форма социального поведения, как альтруизм (внимание к людям, стремление бескорыстно делать добро, оказывать помощь, поддержку, иногда даже в ущерб себе и своим интересам). Очевидно, что альтруистически настроенный индивид будет вести себя, скорее всего, толерантно, чем интолерантно, по отношению к другим людям. Следовательно, дальнейшие поиски индивидуально-психологических основ толерантного поведения должны быть также направлены на изучение мотивации альтруизма и соответствующих ему личностных свойств индивида.

2. В психологии мотивации давно уже исследуются мотивы и мотивация таких форм просоциального поведения, как коллективизм, оказание помощи людям, аффилиация, или противоположных им видов социального поведения, таких, например, как индивидуализм, стремление к власти, достижению личных успехов. Можно предположить, что черты личности, порождающие формы социального поведения, названные первыми, будут способствовать проявлениям толерантности, а черты личности, связанные с формами поведения, названными последними, будут стимулировать людей к интолерантному поведению.

В заключение еще раз подчеркнем, во-первых, необходимость продолжения научных психологических исследований толерантности – интолерантности, во-вторых, их переориентации на личность человека, точнее, на мотивы и мотивацию его социального поведения.

Литература

1. Алтунина, И. Р. Мотивы и мотивация социального поведения детей / И. Р. Алтунина. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. – 224 с.
2. Асеев, В. Г. Мотивационная регуляция поведения личности: автореф. дис. ... докт. психол. наук / В. Г. Асеев. – М., 1995. – 45 с.
3. Бардиер, Г. Л. Комплексные методы исследования толерантности / Г. Л. Бардиер. – СПб.: изд-во С.-Петербург. ун-та, 2005. – 278 с.
4. Бондырева, С. К. Толерантность (введение в проблему) / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. – Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с.
5. Бэрон, Р. Д. Ричардсон. Агрессия / Р. Д. Бэрон. – СПб.: Питер, 1997. – 330 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕШЕНИЯ БУДУЩИМИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ (РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ)

Егорова Н. А.,
Барановичский государственный университет,
г. Барановичи, Республика Беларусь

В статье представлены результаты диагностики особенностей решения профессиональных ситуаций студентами педагогических специальностей. Выявленные особенности позволяют сделать соответствующие выводы относительно развития коммуникативной компетентности будущих преподавателей.

Многочисленные исследования показывают, что педагоги, имея достаточно хороший уровень теоретической и практической готовности, осознания необходимости использования нестандартных форм, методов, средств организации деятельности, не всегда готовы к принятию решений в ситуации профессионального затруднения. Тем не менее готовность к решению педагогических ситуаций является неотъемлемым компонентом профессиональной деятельности и проявляется в сформированности коммуникативной компетенции специалиста, обеспечивающей успешность профессионального общения (Е. И. Пассов, С. Н. Сиренко, Л. М. Спенсер, С. М. Спенсер, Т. Н. Талецкая, И. И. Цыркун). Поэтому целью данной работы выступало выявление психолого-педагогических особенностей решения педагогических ситуаций будущими преподавателями.

Для решения поставленной цели было проведено анкетирование 350 студентов I–V курсов фа-

культета иностранных языков (ответы были про- шкалированы от одного до пяти).

Результаты изучения суждений студентов на вопрос: «Считаете ли вы, что разрешение педагогической ситуации должно быть всегда гуманным?» – показали следующее: только 16,3 % (уверенно «да») и 27,4 % (скорее «да», чем «нет») респондентов дали положительные ответы. Согласно полученным данным, можно сделать вывод, что студенты имеют средний уровень ($m_x=3,05$) осознания важности принятия гуманных решений в различных педагогических ситуациях, что диктует необходимость формирования у будущих учителей таких качеств, как гуманность, эмпатия.

Для выявления степени сформированности умения творчески подходить к решению педагогических ситуаций студентам предлагалось про- шкалировать способы решений предложенной ситуации (таблица 1).

Таблица 1

**Предпочтения студентов в выборе решений педагогической ситуации
«Ученик не слушает учителя, шумит»**

Решения педагогической ситуации	Ранговые места Суммарное значение ответов «уверенно да» и «скорее “да”, чем “нет”», %					Ранговые места в соответствии со средним значением (m_x) ответов общего числа выборки (350 человек)
	I курс	II курс	III курс	IV курс	V курс	
Запишу замечание в дневник	$\frac{1}{92,9}$	$\frac{2}{82,9}$	$\frac{1}{95,7}$	$\frac{1}{85,7}$	$\frac{6}{58,5}$	$\frac{2}{4,01}$
Оставлю после занятия и поговорю	$\frac{2}{75,7}$	$\frac{1}{88,6}$	$\frac{2}{87,2}$	$\frac{2}{82,8}$	$\frac{1}{90}$	$\frac{1}{4,25}$
Поругаю, высмею, пообещаю поставить плохую отметку	$\frac{3}{71,4}$	$\frac{5}{54,3}$	$\frac{3}{82,8}$	$\frac{6}{57,1}$	$\frac{7}{35,7}$	$\frac{4}{3,60}$
Расскажу родителям, и попытаемся совместно решить ситуацию	$\frac{4}{61,5}$	$\frac{3}{80}$	$\frac{5}{42,9}$	$\frac{3}{80}$	$\frac{3}{80}$	$\frac{3}{3,73}$
Проигнорирую и буду вести урок дальше	$\frac{5}{58,6}$	$\frac{6}{41,4}$	$\frac{7}{21,4}$	$\frac{9}{8,5}$	$\frac{9}{4,3}$	$\frac{9}{2,82}$
Выгоню из класса, отведу к директору	$\frac{6}{55,7}$	$\frac{4}{68,6}$	$\frac{4}{67,1}$	$\frac{8}{12,9}$	$\frac{8}{8,5}$	$\frac{5}{3,18}$
Использую создавшуюся проблему для решения запланированных задач занятия	$\frac{8}{15,7}$	$\frac{7}{22,9}$	$\frac{9}{17,1}$	$\frac{4}{65,7}$	$\frac{5}{72,9}$	$\frac{7}{3,06}$
«Виню сам» (плохо продуман урок, задания и т. п.)	$\frac{9}{4,3}$	$\frac{9}{4,3}$	$\frac{8}{20}$	$\frac{7}{42,9}$	$\frac{4}{78,6}$	$\frac{8}{2,95}$
Улыбнусь, пошучу, оберну все в шутку	$\frac{7}{18,6}$	$\frac{8}{18,5}$	$\frac{6}{30}$	$\frac{5}{57,2}$	$\frac{2}{87,1}$	$\frac{6}{3,15}$

Студенты I, III, IV курсов считают, что самым действенным решением педагогической ситуации является запись замечания в дневник, вторым по значимости – разговор после занятия.

Далее предпочтения студентов I–III курсов включают следующие способы решений педагогической ситуации: «поругаю, высмею, пообещаю поставить плохую отметку и т. п.», «выгону из класса, отведу к директору», «расскажу родителям и попытаемся совместно решить ситуацию», «проигнорирую и буду вести урок дальше». Наименьшая вероятность выбора студентами I и II курсов решений «использую создавшуюся проблему для решения запланированных задач занятия», «улыбнусь, пошучу, оберну все в шутку» (7-й и 8-й позиций – II курс, 8-й и 7-й позиций – I курс), «виноват сам» (плохо продуман урок и т. п.) (9). Наименьшие предпочтения студентов III курса отражены в выборе «виноват сам» (8) и «использую создавшуюся проблему для решения запланированных задач занятия» (9).

Предпочтения студентов IV курса в выборе решений педагогической ситуации расположились следующим образом: «расскажу родителям, и попытаемся совместно решить ситуацию» (3), «использую проблему для решения задач занятия» (4), «улыбнусь, пошучу, оберну все в шутку» (5), «поругаю, высмею, пообещаю поставить плохую отметку и т. п.» (6), «виноват сам» (7).

Студенты V курса считают, что самыми действенными решениями педагогической ситуации являются: разговор с учащимся после занятия (1), «улыбнусь, пошучу, оберну все в шутку» (2), «расскажу родителям, и попытаемся совместно решить ситуацию» (3), «виноват сам» (4). Более низкие позиции занимают такие решения, как «использую создавшуюся проблему для решения задач занятия» (5), «запишу замечание в дневник» (6), «поругаю, высмею и т. п.» (7). Студенты IV и V курсов продемонстрировали наименьшие предпочтения в выборе решений «выгону из класса, отведу к директору» (8), «проигнорирую и буду вести урок дальше» (9).

Отмечая близость суждений студентов, можно сделать вывод, что решение педагогической ситуации будущими учителями носит больше дисциплинарный характер: разговор с учащимся после занятия ($m_x = 4,25$), запись замечания в дневник ($m_x = 4,01$), беседа с родителями и попытка совместного решения ситуации ($m_x = 3,73$), вы-

смеивание и угроза выставления плохой отметки ($m_x = 3,60$), выдворение из класса, отвод к директору ($m_x = 3,18$). Решения, получившие наибольшие предпочтения, не носят конструктивного характера и не направлены на решение стратегических и тактических задач обучения и воспитания детей. Студенты, особенно I–IV курсов, наименее всего склонны обратить создавшуюся ситуацию в шутку ($m_x = 3,15$), использовать ее для решения задач урока («свернуть информацию») ($m_x = 3,06$), признать недостатки собственной деятельности ($m_x = 2,95$). Однако в суждениях студентов IV, особенно V курсов заметны предпочтения демократического («улыбнусь, пошучу, оберну все в шутку»), творческого («свертывание информации») решения педагогической ситуации, сопровождающегося самоанализом, самопознанием, контролем деятельности в целях совершенствования ее (признание недостатков собственной деятельности).

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о необходимости формирования у будущих учителей готовности к гуманному, креативному решению проблем в ситуации профессионального затруднения, что будет способствовать созданию благоприятной среды обучения, оказывающей стимулирующее воздействие на развитие личности учащегося, и повышению уровня коммуникативной компетентности специалиста в целом.

Литература

1. Мастерство и личность учителя: на примере преподавания иностранного языка / Под общ. ред. Е. И. Пассова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта; Наука, 2001. – 240 с.
2. Сиренко, С. Н. Формирование у будущих учителей готовности к личностно-ориентированному образованию школьников: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.08. / С. Н. Сиренко. – Белорус. гос. ун-т. – Минск, 2003. – 21 с.
3. Спенсер, Л. М. Компетенции на работе: модели максимальной эффективности работы / Л. М. Спенсер, С. М. Спенсер. – М.: Ниппо, 2005. – 371 с.
4. Талецкая, Т. Н. Коммуникативный подход к обучению различным видам деятельности: учеб. пособие / Т. Н. Талецкая. – Мозырь: Белый ветер, 1997. – 30 с.
5. Цыркун, И. И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И. И. Цыркун. – Минск: Тэхналогія, 2000. – 325 с.

НЕКОТОРЫЕ ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ

Кивчун С. Н.,
Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск

Статья посвящается проблеме становления педагогики как науки. Рассмотрен вклад в ее развитие ученых-философов и педагогов. Отмечена особая роль теории в формировании психолого-педагогических предпосылок педагогической системы.

Педагогическая теория продолжительное время оставалась в недрах философии. Становление педагогики как самостоятельной науки происходило по мере укрепления осознания того, что педагогическая деятельность, подобно всякой иной человеческой деятельности, должна строиться на прочном фундаменте достоверной теории, на добротной духовной основе. Идеальные построения педагогики многообразны, начиная с теорий, созданных в Древней Греции.

Термин «теория» греческого происхождения. Это слово первоначально значило «рассматривать», «изучать», «созерцать». Греки на ранних этапах развития опирались на наследие древних высокоразвитых культур, а также на воспитательные средства и мудрость народной педагогики. Особенно привлекателен был опыт подготовки подростков к исполнению необходимых обязанностей и соблюдению практических норм поведения в обществе. Нормы поведения и опыт их формирования были достаточно жесткими, однако результативными. Например, опыт воспитания воинов, формирования у них уважения к старшим, готовности к защите Отечества актуален и в наши дни. Любовью к мудрости – «философией» – называлось стремление, которое заставляло биться человеческую мысль над вопросами, как достигается, поддерживается и совершенствуется образцовое поведение – «арете» – и каким должно быть ведущее в «арете» воспитание – «пайдейя».

Большой шаг в будущее сделали последователи Пифагора (вторая половина VI века до н. э.). Они обратили внимание на арифметико-геометрическую структуру мира. С течением времени арифметика и геометрия заняли полноправное место среди «семи свободных искусств» учения людей.

Важные последствия для педагогики имело учение Демокрита о педагогическом воздействии на человека (около 460–370 г. до н. э.). Кроме его философских воззрений о том, что человеческое познание было и есть отражением объективно существующего мира, Демокрит оставил много высказываний о воспитании и его правилах, например, о постижении истины, освобождающем душу от страстей, о роли постоянной привычки к труду в становлении личности. Демокриту принадлежит утверждение, что в процессе воспитания человека можно достичь такого уровня, что правомерно утверждать, что человек – это «микрокосмос». Впоследствии о возможностях человека Ян Амос Коменский (XVII в.) скажет, что это поистине больше мира.

Первыми носителями знаний для большинства эллинов были странствующие учителя, называю-

щие себя софистами, то есть мудрецами и учителями мудрости. Они обещали научить хорошо разбираться в самом себе и в делах государства, а также обучить красноречию. Под влиянием софистов и с их помощью стали формироваться контуры будущего общего образования и метода его донесения до учащихся. В этот период сформировалось понятие «семь свободных искусств». Под «семью свободными искусствами» понимались грамматика, способствующая усвоению грамотной речи; диалектика, учившая искусству спора; риторика, дававшая возможность преуспеть в красноречии и убедительности публичных выступлений, а также арифметика, геометрия, астрономия и музыка. На тысячелетия вперед было сформировано содержание того, что мы сегодня называем общим образованием, определены учебные предметы.

По свидетельству современников и учеников, значительный вклад в развитие педагогической теории внес Сократ (470–399 гг. до н. э.). Главным достижением Сократа – «мудрейшего из греков» – была его «майэвтика», то есть методика диалектических споров, подводящих учеников к истине посредством искусно задаваемых, педагогически целесообразных вопросов. В своих развивающих беседах Сократ не стремился дать исчерпывающее понятие добродетели. Он рождал в людях уверенность в том, что добродетель есть знание или мудрость, что знающий добро и поступает по-доброму, а поступающий «по-злему» не знает, что существует такое понятие, как «добро». Человек находится в поисках истины, в результате этого поиска он проникает в суть вещей и явлений мира, учится самостоятельно постигать добро и красоту.

Гипотезы Сократа служат действенным стимулом развития педагогических знаний. Важнейшей из гипотез, выдвинутых ученым, является та, в которой утверждается, что путь к знанию лежит через боль расставания с привычными заблуждениями: подлинное знание нельзя подарить человеку, оно должно быть приобретено только ценой самостоятельных усилий индивида. Теория Сократа предстает перед воспитателем юношества как знание о том, что на педагоге лежит огромная ответственность за формирование адекватных представлений и убеждений личности. При этом движение педагогического процесса обусловлено единством и борьбой противоположностей. Воспитатель, будучи «даймонионо», обязан быть носителем совести и «внутренним голосом» разума, вновь и вновь тщательно отбирать действия с точки зрения их социальной ценности и значения для личного блага воспитанника.

Выдающийся греческий философ Платон

(427–347 гг. до н. э.) – автор теории идеализма – известен всему миру как ученик Сократа, донесший до человечества гуманистический характер сократических бесед. Платон утверждал, что значительную роль в формировании личности воспитанника играет воспитатель. В работе «Государство» ученый доказал связь политики и педагогики, предложил теоретическое решение этой проблемы. Последователи Платона не только разработали теорию о связи педагогики и политики («Утопия» Томаса Мора), но и на практике доказали, что от характера образования и воспитания граждан зависят общественные установки.

Платон с удивительной и невиданной последовательностью отбирал необходимое содержание предметов для воспитывающего обучения будущих воинов (по выражению Платона, «благородных сторожевых псов» и управителей «справедливого общества»). Он подверг ревизии все, вплоть до содержания стихов, мелодики и ритмики музыки, элементов литературно-эстетического воспитания. Его беспокоило, не способствует ли поэма или музыкальное произведение изнеженности будущего профессионального воина, ведущего аскетический образ жизни, не удаляют ли они будущего правителя государства от идеала бесстрастия. Искрометно веселые, сладостные и камерно-интимные произведения, по Платону, размягчают душу, лишают человека «стержня» и поэтому должны безжалостно изгоняться из общества. По той же причине должен быть исключен из содержания воспитания сверхкультивированный атлетизм. Гимнастика служит только поддержанию здорового образа жизни и укреплению работоспособности. Не грубая физическая сила, а ловкость и мужество должны быть сформированы в людях, кто преданно служит государству. Смена для правящего сословия многократно проверяется путем испытанной. Из воспитанной таким образом элиты избираются правители государства. В образовании элиты важное место занимает философия Платона, ею завершается образование. Благодаря этому «элита становится восприимчивой к идеям истины и справедливого государства». Философия, по Платону, есть наука об образовании и воспитании людей.

«Воспитатели еще более достойны уважения, чем родители, ибо последние дают нам только жизнь, а первые – достойную жизнь» – так говорил Аристотель (384–322 гг. до н. э.). Бесспорно, что он, как и его учитель Платон, не только культивировал «любомудрие», но и стремился превратить философию в средство формирования человеческой личности. О том свидетельствуют педагогическая деятельность Аристотеля в платоновской Академии и его работа в должности воспитателя юного царя Александра, названного позднее Великим. В процессе деятельности в созданной им школе «Ликее» Аристотель – преподаватель и исследователь – коренным образом пересмотрел учение своего учителя Платона об идеях. Он считал, что идеи или формы следует понимать как «внутреннюю сущность вещей». Аристотель создал предпосылки для объективного изучения природы и общества, в частности для теоретического осмысления педагогических явлений. Отсюда его признание:

«Платон – мне друг, но истина дороже», касается сущности вещей не только в теоретическом философском плане, но и в плане содержания образования. К «семи свободным искусствам» ученым было добавлено две науки: аналитика как учение о методе познания и диалектика (в узком смысле) как учение о мнениях и спорах. Обе науки составили позднее науку логику. Логика и методология Аристотеля оказали значительную услугу теории и практике педагогики. Важной предпосылкой развития дидактики оказались изложенные в книгах «Органона» методы анализа и синтеза, индукции и дедукции, а также обоснование эвристического знания этих мыслительных операций.

В трактате «О душе» Аристотель заложил психологические предпосылки педагогической системы. Согласно ученому, в становлении личности, в формировании у нее необходимых совершенств решающую роль играют три фактора: природа, природные задатки, способность приобретать привычку и способность суждения. Многозначное понятие «природа» он понимал как общее строение организма человека, его склонности и способности. Природа человека облагораживается путем усвоения знания, привычек, применения умений и навыков на практике. При этом Аристотель придает большое значение воспитанию воли и разума.

Учение Аристотеля послужило основой развития человечества, оно оказалось наиболее стойким элементом в многосложном и разветвленном «теоретическом движении», передававшим грядущим векам духовное наследие Античности. Еще Данте называл философа «мастером цеха мудрых», ибо он в течение пятиста лет удерживал власть в области философии и науки.

Стремление гуманистов эпохи Возрождения к всестороннему и гармоническому развитию индивидуума (*homo universalis*) нашло воплощение в педагогической теории, разработка которой началась с XVII века. Мыслители этой эпохи стремились превратить педагогику в самостоятельную область исследования, сделать законы педагогики объективными и непреложными, как законы природы и общества.

Великим мыслителем XVII–XVIII вв. был Я. А. Коменский (1592–1670). Ученый создал ряд выдающихся произведений: «Великая дидактика», «Мир чувственных вещей в картинках», «Общий совет по исправлению дел человеческих» в семи томах, «Пансофия» и др. Ученый выступал за единую школу для всех детей без различия сословий, имущественного положения и пола. На его мировоззрение значительное влияние оказала эпоха Возрождения: гуманизм, человек как совершеннейшее создание, чудесный «микрокосм».

В гениальном синтезе педагогики Я. А. Коменского слились сокровища народной чешской педагогики, личный опыт учителя, воспитателя, глубоко продуманный и ставший достоянием всего человечества: это обучение на родном языке, обучение и воспитание с учетом возраста детей, великая роль учителя и школы в формировании личности с учетом достижения многих наук.

«Не столь уж многое могу предложить я миру. Меня не будет на свете, когда мир обретет столь многое, что мне этого нельзя и представить» – эти

пророческие слова И. Г. Песталоцци (1746–1827 гг.) мы находим в его «Памятной записке парижским друзьям о сущности и цели метода». История педагогики сохранила образ «народного проповедника», «отца сирот», основателя «истинно народной школы» как пример и образец воспитателя. В человеческой памяти он остался глубоким мыслителем и борцом за дело бедных. Его теоретические достижения запечатлены в гениальных произведениях: «Социально-педагогический роман "Лингард и Гертруда"», «Как Гертруда учит своих детей», «Азбука наглядности», «Письмо пребывания в Станце», «Лебединая песнь». Основные положения, сформулированные Песталоцци: соединение обучения с производительным трудом, саморазвитие сил, заложенных в каждом человеке. «Глаз хочет смотреть, ухо – слышать, нога – ходить и рука – хватать. Но также и сердце хочет верить и любить. Ум хочет мыслить». Эти идеи – целая программа для формирования физических и нравственных сил ребенка. И. Г. Песталоцци создал методику начального обучения, написал учебники. Но самое главное – он любил детей, был предан им, они тоже отвечали ему любовью. «С утра до вечера я был один... У меня ничего не было: ни

дома, ни друзей, ни прислуги, были только они» (из письма другу).

Самое главное в характеристике И. Г. Песталоцци, Я. А. Коменского, Аристотеля, Платона, Сократа, Демокрита – все они были настоящими учеными, способными мыслить опережающе, и одновременно практиками-гуманистами, способными любить своих воспитанников, глубоко верить в их способности, создавать условия для их всемерного развития.

Литература

1. Джигладзе, Г. Н. Философия Коменского / Г. Н. Джигладзе. – М.: Прогресс, 1982.
2. История педагогики: учеб. пособие для институтов / Ред.: Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаяева. – М.: АПН, 1957. – 272 с.
3. Коменский, Я. А. Мир чувственных вещей в картинках / Я. А. Коменский. – М.: Учпедгиз, 1957. – 351 с.
4. Смоляницкий, С. Три века Я. А. Коменского / С. Смоляницкий. – М.: Детская литература, 1987. – 208 с.
5. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. А. И. Пискунов. – М.: Просвещение, 1991. – 528 с.

ИНОЯЗЫЧНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Коньшева А. В.,

Полоцкий государственный университет,
г. Полоцк, Республика Беларусь

Иноязычная подготовка рассматривается автором как компонент высшего образования. Формирование иноязычной компетенции направлено на удовлетворение актуальных потребностей будущего специалиста в изучении иностранного языка, а ее целью является формирование иноязычной компетенции как элемента профессиональной компетентности специалиста в области современных знаний.

В последнее десятилетие отечественная система высшего профессионального образования принимает во внимание характеристики будущего специалиста, адекватные тенденциям развития постиндустриального общества. Современный рынок труда предъявляет весьма жесткие требования к выпускникам неязыковых вузов, желающим занять достойное место в социальной и технократической иерархии нашего общества. В условиях контактов отечественных промышленников и предпринимателей с зарубежными партнерами работодатель предпочитает выпускников не только с хорошей профессиональной подготовкой, но и с хорошим знанием иностранного языка (ИЯ). При этом преимущества имеют те выпускники, которые хорошо ориентируются не только в своей предметной области, но и уверенно чувствуют себя в иноязычной среде, а также обладают навыками общения с иностранными коллегами в контексте своей профессиональной деятельности. Поэтому языковая подготовка студентов становится в один ряд со специальной подготовкой профессионала и существенно влияет на конкурентоспособность выпускника вуза на рынке труда. Может быть, впервые за годы существования Республики Беларусь приходит осознание того, что нужды производства и иноязычная грамотность специалистов неотделимы. Иностранный язык постепенно интегрируется со специальными науками и материальным производством. Формирование высококвалифицированного конкурентоспособного специалиста с достаточной иноязычной компетенцией, умеющего творчески подойти к решению стоящих перед ним проблем, является целью современного отечественного высшего образования. Поэтому ИЯ выходит за рамки чисто учебной дисциплины и становится связующим компонентом структуры личности профессионала.

Учеными замечено, что достижение необходимого уровня владения ИЯ требует повышения эффективности обучения, а это, в свою очередь, возможно только на основе современных подходов к организации иноязычной подготовки и инновационных технологий обучения. При этом нужно иметь в виду, что инновации в обучении могут достичь желаемого результата лишь при условии базирования на фундаментальных основаниях.

Иноязычная подготовка, которая рассматривается нами как компонент высшего образования, направлена на удовлетворение актуальных потребностей будущего специалиста в изучении ИЯ,

а ее целью является формирование иноязычной компетенции как элемента профессиональной компетентности специалиста в области современного производства.

В. М. Ростовцева считает, что актуальность иноязычной компетенции обусловлена многочисленными факторами, среди которых ведущими признается рост значительности профессионально-ориентированного общения в условиях развития международной активности [5, с. 131].

С позиций российских ученых иноязычная компетенция – это, с одной стороны, «готовность и способность к овладению предметными и научными знаниями в профессиональном общении на ИЯ» [2, с. 6]. С другой стороны, это «относительно устойчивое интегративное образование субъекта иноязычной деятельности, позволяющее реализовать потенциал лингвистических знаний, а также речевые умения и навыки в целях коммуникации» [4, с. 9]. Рассматривая иноязычную компетенцию, Н. Н. Прудникова полагает, что ее структура включает три компонента: мотивационный, когнитивный и деятельностный.

Что касается Е. П. Артамоновой, то ею дается следующее определение иноязычной коммуникативной компетентности: это «интегративное образование личности, имеющее сложную структуру и выступающее как взаимодействие и взаимопроникновение лингвистической, социокультурной и интерсоциальной компетенций, степень сформированности которых позволяет эффективно осуществлять иноязычную (межъязыковую, межкультурную и межличностную) коммуникацию» [1, с. 3]. Как видно из определения, Е. П. Артамонова поддерживает точку зрения Н. Н. Прудниковой по поводу количества структурных компонентов иноязычной компетенции, но определяет их как лингвистический, социокультурный и интерсоциальный, каждый из которых состоит из комплекса отдельных компетенций. В ее понимании сущностные компоненты иноязычной компетенции представляют собой следующее:

1) овладение достаточным объемом словаря и сформированность представления о том, как оперировать полученными знаниями непосредственно в процессе устной и письменной иноязычной коммуникации;

2) способности, которые выражаются в готовности студента осуществлять иноязычное общение, основанное на комплексе усвоенных лингвистических знаний, умений и навыков, а, в свою

очередь, умения и навыки характеризуются гибкостью, динамичностью и комбинированностью, при этом их применению присуща своевременная коррекция в связи с изменением условий и профессиональных задач;

3) систему внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного взаимодействия в определенном круге ситуаций при иноязычном профессиональном взаимодействии с зарубежными партнерами.

Из вышесказанного мы можем сделать вывод, что иноязычная компетенция является интегративным явлением, зависящим от многообразия выдвигаемых педагогических задач, что подчеркивает неисчерпаемость потенциала видového многообразия данной компетенции при решении новых проблем в области иноязычной подготовки.

Некоторые ученые (И. А. Зайцева, Т. А. Ларина, Н. А. Максимова и др.) аргументированно доказывают, что ИЯ способен выступать фактором формирования профессиональной компетентности студентов разных специальностей. Профиль обучения ИЯ тесным образом связан с предметной областью, на материале которой осуществляется процесс формирования и развития иноязычной компетенции. Ученые утверждают, что эффективность процесса формирования профессиональной компетентности студентов на занятиях по ИЯ обуславливается наличием соответствующего методического обеспечения, разработанного в результате инновационной деятельности преподавателя ИЯ. «Иноязычная профессиональная компетенция рассматривается как сложный конструкт, включающий когнитивный, лингвистический и интерактивный компоненты, отражающий все больший темп процесса глобализации и повышенного спроса на специалистов, способных быстро и компетентно решать профессиональные задачи», – считает Т. А. Ларина [3, с. 3].

Необходимо подчеркнуть, что специфика и уникальность содержания и структуры формирования иноязычной компетенции заключаются не столько в ее ориентированности на лингвистические знания и речевые умения, сколько в ее сфокусированности на требованиях к профессиональному портрету будущего специалиста в области науки, техники и технологий – на профессиональным умениям, облеченных в референтную систему ИЯ.

Основными принципами формирования иноязычной компетенции в техническом университете, по мнению И. В. Слесаренко, становятся: 1) опосредования деятельности ИЯ: язык в обучении не самоцель, а инструмент выполнения другой деятельности (взаимодействия в группе, команде), средство вербализации принятого решения, построения гипотез, участия в обсуждении, представления продукта исследовательской работы; 2) интенсификация процесса обучения: форма и содержание занятий в большинстве своем предполагают формат языкового и поликультурного погружения [6].

Такой подход к формированию иноязычной компетенции студентов неязыкового профиля позволяет решать нижеперечисленные задачи обучения, связанные с реализацией лингвисти-

ческого компонента языковой подготовки, предусматривающие развитие речевых умений иноязычного общения. Среди них: а) формирование речевых умений как базы профессионально-ориентированной иноязычной компетенции; б) развитие умений иноязычного устного и письменного общения в академической, научной, деловой и профессиональной сферах общения.

Целью формирования иноязычной компетенции студентов неязыковых специальностей является развитие языковой личности студента, что предусматривает расширение общего кругозора, а также повышение качества профессиональной подготовки посредством ИЯ. Так, на начальном этапе обучения в неязыковом вузе ИЯ преподавателю следует предоставлять студенту возможность реализовать свой потенциал как начинающего исследователя, почувствовать себя специалистом, готовым и стремящимся к инновациям посредством выполнения проблемных заданий, научно-популярных проектов, презентаций.

На среднем этапе обучения ИЯ преподаватель может выполнять информационную функцию, формировать профессиональный кругозор по профессионально-ориентированной тематике, позволять студентам осваивать форматы работ, востребованные на занятиях по специальности.

На завершающем этапе обучения ИЯ необходимо включать студентов, магистрантов, аспирантов в профессиональную и академическую деятельность – средство самореализации, инструмент самообразования и повышения их квалификации.

В обобщенном виде иноязычную компетенцию студентов неязыковых вузов можно определить как интегральную характеристику деловых и личностных качеств будущего специалиста определенного профиля, в которой отражается уровень усвоенных знаний, умений, навыков в области ИЯ, достаточных для формирования профессионального мышления на ИЯ, способности отстаивать свою точку зрения в различных социальных и лингвистических условиях.

Главной задачей реализации системы формирования иноязычной компетенции в современном университете является способствование решению стратегических задач развития университета, в частности – вхождению в мировое образовательное пространство. Решение такой глобальной задачи возможно только при наличии в университете высококвалифицированных кадров, способных и обладающих соответствующим уровнем профессиональной компетенции в области ИЯ, что позволяет свободно ориентироваться в мировом информационном потоке, а также продвигать собственные востребованные разработки и результаты исследований на международном уровне.

Литература

1. Артамонова, Е. П. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности у будущих учителей иностранного языка на основе социокультурного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. П. Артамонова. – Магнитогорск, 2004. – 18 с.
2. Емельянова, З. В. Формирование интерак-

тивной компетенции языковой личности при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / З. В. Емельянова. – Якутск, 2000. – 18 с.

3. Ларина, Т. А. Формирование интерактивной компетенции при обучении студентов нелингвистических вузов профессионально-ориентированному иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т. А. Ларина. – Барнаул, 2007. – 22 с.

4. Прудникова, Н. Н. Педагогическая технология формирования иноязычной компетенции сту-

дентов неязыковых вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. Н. Прудникова. – Саратов, 2007. – 23 с.

5. Ростовцева, В. М. Компетентность и компетенции: герменевтический аспект в контексте диверсификации современного образования / В. М. Ростовцева. – Томск: изд-во ТПУ совместно с изд-вом ИЧА «КИТ», 2009. – 261 с.

6. Слесаренко, И. В. Задачи языковой подготовки в современном техническом вузе / И. В. Слесаренко // Высшее образование в России. – 2009. – № 11. – С. 151–156.

СПЕЦИФИКА МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

*Куприна М. В.,
Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск*

В статье рассматриваются современные подходы к мотивационной сфере творческой личности. Особое внимание уделено мотиву достижения и его роли в структуре творческой личности.

В условиях интенсификации развития социально-экономической сферы современного общества остро стоит проблема формирования творческой личности, решить которую может вся система образования, в том числе школы и вузы. Педагог, имея соответствующие знания об особенностях мотивационной сферы творческой личности, может эффективно воздействовать на мотивационную сферу учеников, стимулируя их творческую активность.

В структуре творческих способностей мы выделяем следующие компоненты: когнитивная подсистема, психофизиологические корреляторы интеллектуальной активности и, наконец, личностные факторы (аффективная сфера). Значительная часть проявлений креативности относится к особенностям мышления. В частности, Дж. Гилфорд считал необходимым для творчества интеграцию конвергентного (логического, последовательного, линейного) и дивергентного (целостного, интуитивного, релятивного) мышления. В настоящее время при описании проблем творчества особенно распространены именно когнитивистские объяснительные схемы [1].

Однако до сих пор ясного ответа на вопрос о психологической природе творчества нет. Наука располагает только некоторыми данными, позволяющими частично описать процесс решения человеком такого рода задач, охарактеризовать условия, способствующие и препятствующие нахождению правильного решения. Одним из первых особенности творческого мышления обозначил Дж. Гилфорд:

- Оригинальность, нетривиальность, необычность высказываемых идей, ярко выраженное стремление к интеллектуальной новизне. Творческий человек почти всегда и везде стремится найти свое собственное, отличное от других решение.
- Семантическая гибкость, то есть способность видеть объект под новым углом зрения, обнаруживать его новое использование, расширять функциональное применение на практике.
- Образная адаптивная гибкость, то есть способность изменить восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его новые, скрытые от наблюдения стороны.
- Семантическая спонтанная гибкость, то есть способность продуцировать разнообразные идеи в неопределенной ситуации, в частности в такой, которая не содержит ориентиров для этих идей.

В ходе исследований творческого мышления были выявлены условия, которые способствуют или препятствуют быстрому нахождению решения творческой задачи. В обобщенном виде эти условия могут быть представлены следующим образом [1]:

1. Если в прошлом определенный способ решения человеком некоторых задач оказался достаточно успешным, то это обстоятельство побуждает его в дальнейшем придерживаться данного способа решения. При встрече с новой задачей человек стремится применить его в первую очередь.

2. Чем больше усилий было потрачено на то, чтобы найти и применить на практике новый способ решения задачи, тем вероятнее обращение к нему в будущем. Психологические затраты на обнаружение некоторого нового способа решения пропорциональны стремлению использовать его как можно чаще на практике.

3. Возникновение стереотипа мышления, который в силу указанных выше условий мешает человеку отказаться от прежнего и искать новый, более подходящий путь решения задачи. Один из способов преодоления такого сложившегося стереотипа состоит в том, чтобы на некоторое время прекратить попытки решения задачи, а затем вернуться к ней с твердой установкой попробовать для поиска решения новые пути.

4. Интеллектуальные способности человека, как правило, страдают от частых неудач, и боязнь очередной неудачи начинает автоматически возникать при встрече с новой задачей. Она порождает защитные реакции, которые мешают творческому мышлению, обычно связанному с риском для собственного «Я». В итоге человек теряет веру в себя, у него накапливаются отрицательные эмоции, которые мешают ему думать. Чувство успеха для усиления интеллектуальных потенциалов людей столь же необходимо, как и ощущение правильности какого-либо движения для его усвоения.

5. Максимум эффективности в решении интеллектуальных задач достигается при оптимальной мотивации и соответствующем уровне эмоционального возбуждения. Этот уровень для каждого человека индивидуален.

6. Чем больше знаний имеет человек, тем разнообразнее будут подходы к решению творческих задач. Однако соответствующие знания должны быть разнонаправленными, так как они обладают способностью ориентировать мышление на различные подходы к решению.

В то же время творческая продуктивность определяется не только качеством мыслительных операций, но и личностными характеристиками, которые вовлекаются в креативный процесс на различных его этапах.

Ряд исследователей отмечает, что у творческих людей удивительным образом соединяются зрелость мышления, глубокие знания, разнообразные способности, умения и навыки и своеобраз-

ные «детские» черты во взглядах на окружающую действительность, в поведении и поступках [2].

Что же мешает человеку проявлять оригинальность мышления? Г. Линдсей, К. Халл и Р. Томпсон предполагают следующее:

1. Склонность к конформизму, желание быть похожим на остальных.

2. Боязнь показаться глупым или смешным в своих суждениях.

3. Боязнь показаться экстравагантным или агрессивным в своем неприятии и критике мнений других людей.

4. Боязнь возмездия со стороны человека, позицию которого мы критикуем.

5. Завышенная самооценка значимости своих идей. Иногда то, что мы сами придумали или создали, нравится нам больше, чем мысли, высказываемые другими людьми, причем настолько, что у нас возникает желание свое никому не показывать, ни с кем им не делиться и оставить при себе.

6. Высокоразвитая тревожность.

7. Преобладание критического мышления над творческим.

В настоящее время именно личностным факторам как компонентам творческой личности в науке уделяется особое внимание. В рамках данной работы нами будут рассмотрены более подробно мотивы достижений, уровень притязаний, направленность личности, нравственность как факторы интеллектуальной активности.

Ведя разговор о творческих способностях, нельзя обойти тот факт, что существуют мотивы, побуждающие и регулирующие познавательную деятельность. Укоренившееся со времен Фурье умозрительное суждение о побуждении к творчеству мотивами престижа, тщеславия исходит из факта полимотивированности человеческой деятельности и не имеет под собой научной основы. На наш взгляд, неправомерно обобщенные выводы об однозначной положительной роли такого рода «стимулов» творчества базируются на факте стимулирующего воздействия поощрения, успеха и т. д. В действительности престижная мотивация может стимулировать успешное решение уже поставленной проблемы, то есть продуктивность деятельности. Но, однако, та же престижная мотивация становится серьезным препятствием на пути к творчеству, понимаемому как выход за рамки заданного, как постановка новых проблем и познавательных целей.

До настоящего времени не выявлены случаи доминирования престижного мотива в структуре творческой личности. Выявление такого случая могло бы рассматриваться скорее как исключение из правил.

Исследования Д. Б. Богоявленской такой важной личностной характеристики, как уровень притязаний, позволили сделать следующие выводы [1].

I. Форма сочетания самооценки и уровня притязаний оказывает значимое влияние на уровень тревожности и характер влияния на фрустрацию:

а) рассогласование самооценки и уровня притязаний по параметру высоты оказывается значимо связанным с ростом личностной тревожности;

б) дивергенция уровней самооценки и притязаний сопряжена с изменениями реакций на фру-

страцию, проявляющимися в снижении импунитивности и росте показателей экстрапунитивности.

II. Сложный характер взаимоотношений самооценки и уровня притязаний значимо связан с проявлением различных уровней интеллектуальной активности:

а) эвристический уровень интеллектуальной активности связан с фактом соответствия самооценки и уровня притязаний по параметру высоты. Эта связь оказывается статистически значимой;

б) факт рассогласования уровней самооценки и уровня притязаний сопряжен со снижением интеллектуальной активности до стимульно-продуктивного уровня.

Высокий уровень интеллектуальной активности субъекта значимо связан с изменениями характера реакций на фрустрацию, характеризующимися ростом реакций, фиксированных на решении проблемы.

Направленность является ведущей характеристикой личности в различных концептуальных системах, она раскрывается как «динамическая тенденция» С. Л. Рубинштейном, «смыслообразующий мотив» – А. Н. Леонтьевым, «доминирующее отношение» – В. Н. Мясищевым и т. д.

В экспериментально полученных данных (методика М. А. Неймарка в модификации Н. И. Гуткиной) прослеживается следующая тенденция: для испытуемых эвристического уровня типична, как правило, альтруистическая направленность (70 % эвристов проявили коллективистическую направленность), а для стимульно-продуктивного – личностная (80 % испытуемых этого уровня интеллектуальной активности обнаружили личностную направленность). Таким образом, ориентация на ту или иную систему оценок, направленность личности оказывают весьма существенное влияние на характер и протекание познавательной и в целом на уровень осуществления профессиональной деятельности. Наиболее благоприятным для проявления интеллектуальной активности (то есть осуществления не стимулированной извне познавательной деятельности) является отношение к познавательной деятельности как к самостоятельной ценности, высокозначимой для индивида.

Соединение слов «творчество» и «нравственность» для многих несопоставимо и легко опровергается примерами из «мира науки». Действительно, высоким уровнем интеллекта может обладать и человек безнравственный, но никто еще не доказал, что, во-первых, безнравственность способствует творчеству, во-вторых, что творческий склад ума ученого и его преуспевание в научном мире – это одно и то же.

Эксперимент на определение интеллектуальной активности показывает, кто из испытуемых может стать выше престижных целей, у кого познавательный интерес становится ведущим мотивом, подавляющим побочные мотивы, то, что мы называем «человеческими слабостями». Подтверждением этому является следующее: у каждого из учащихся, которых можно отнести к креативному уровню интеллектуальной активности, в индивидуальном творческом профиле обязательно присутствовала такая черта личности, как скромность. Заметим, это скромность не пассивная: она

не исключает вызов невежеству, консерватизму, устаревшим научным представлениям, силам природы и социального зла; она предполагает мужество, бескорыстие познания как проявление активной жизненной позиции творческой личности. Лишь нравственность может сужать базу социальных деформаций личности, рецидив мещанской психологии и морали, эгоистических ценностных ориентаций, «размывать» социально-психологическую почву страха перед неудачей.

Таким образом, цикл исследований, проведенный под руководством Д. Б. Богоявленской, позволил выделить два типа мотивации [1]. К первому, обеспечивающему высокий уровень познавательной самостоятельности, относится, прежде всего, доминирование познавательной мотивации, заинтересованность в деле, а не в своем успехе. Второй тип мотивации выступает психологическим барьером для проявления познавательной деятельности. Сюда относятся внешние по отношению к познанию мотивы. В первом случае мотивы стимулируют реализацию способностей, во втором – тормозят. Этим можно объяснить факты, когда при высочайших умственных способностях мы не наблюдаем проявления познавательной самостоятельности, или то, что при одинаковом уровне способностей люди различаются по своему творческому потенциалу.

Фактически исследования Д. Б. Богоявленской, показывающие принципиально иной взгляд на проблему значимости личностных факторов

в творчестве, соотносятся с концепциями выдающихся гуманистов; в частности с концепцией А. Маслоу и его мотивационным треугольником, в котором вершиной является самоактуализирующаяся личность [3].

Согласно Д. Б. Богоявленской, социальный мотив (а именно мотив достижения успеха) является препятствием для творческой личности. Мы знаем, что данный мотив появляется в старшем дошкольном и «процветает» в младшем школьном возрасте. В этом возрасте он является необходимым условием развития ребенка и способствует появлению базовых личностных новообразований. Однако его сохранение в подростковом возрасте может являться препятствием к развитию творческой личности и, соответственно, негативно влиять на развитие когнитивной структуры в том числе.

Таким образом, мы видим, что вопрос становления творческой личности – это в равной степени проблема образования и воспитания.

Литература

1. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
2. Богоявленская, Д. Б. Пути к творчеству / Д. Б. Богоявленская. – М.: Просвещение, 1980. – 265 с.
3. Маслоу, А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу. – М.: Просвещение, 1999. – 212 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Кутбиддинова Р. А.,

Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск

Предметом исследования автора является формирование профессиональных компетенций будущего специалиста. В статье представлен теоретический анализ понятийного аппарата по проблеме исследования. Раскрываются особенности формирования коммуникативной компетентности студентов-психологов, обучающихся в условиях полиэтнической образовательной среды.

Развитие системы образования в России на рубеже XX–XXI вв. рассматривается как одна из важнейших стратегических целей общества. Так, в отечественной педагогике и психологии в последние годы активизировались исследования, посвященные изучению понятий «компетентностный подход», «компетенция», «компетентность»; выделению компетенций для разных видов деятельности.

Сегодня под «компетентностным подходом» понимают подход, при котором результаты образования признаются значимыми за пределами системы образования. Как подчеркивает Л. Ф. Алексеева, в России компетентностный подход пытаются применить в глобальном масштабе для осуществления модернизации образования. Автор подчеркивает, что «сущность компетентностного подхода обычно раскрывается следующим образом: компетентностный подход направлен не только на достижение обучающимися овладения знаниями, умениями и навыками, но и на формирование способности к их применению в соответствии с системой личностных ценностей и установок». Иными словами, профессиональная компетентность специалиста должна выражаться в виде «знаю что» и «знаю как». Л. Ф. Алексеева определяет компетентность «как некую интегративную способность решать возникающие в разных сферах жизни конкретные проблемы» [1, с. 189]. Следует отметить, что компетентность характеризуется определенными элементами – компетенциями.

Изучению компетентности и компетенций в настоящее время посвящено достаточно большое количество работ. Занимаются проблематикой компетентностного подхода современные психологи и педагоги: Л. Ф. Алексеева, К. П. Белинская, Р. Р. Валеева, В. Н. Галяпина, А. И. Иванов, О. Л. Жук, И. А. Зимняя, Е. И. Огарев, О. Е. Лебедев, А. Г. Каспржак и др.

Анализируя содержание понятия «компетентность», необходимо отметить, по крайней мере, два ее свойства. Во-первых, компетентность личности, по сути дела, потенциальна. Она проявляется в деятельности человека и в определенной степени относительна, ибо ее оценка, как правило, дается другими субъектами (например, работодателями), чья компетентность, в свою очередь, может оказаться сомнительной. Во-вторых, понятие «компетентность» носит собирательный, интегративный характер.

На современном этапе развития общества особое значение приобретает «коммуникативная компетентность» (А. А. Бодалев, С. В. Кондратье-

ва, А. А. Леонтьев, Н. Н. Обозов, Л. А. Петровская, Е. Н. Ткач и др.).

Авторы приводят свое понимание понятия «коммуникативная компетентность». Так, по мнению Л. А. Петровской, коммуникативная компетентность имеет двоякий смысл – это и свойство личности, и знания о способах ориентации в различных ситуациях, свободном владении вербальными и невербальными средствами общения [3].

Вместе с тем Е. Н. Ткач под «коммуникативной компетентностью» понимает «вид профессиональной компетентности, обладание способностью и умением относить себя к профессиональной общности; овладевать нормами профессионального общения; духовно обогащать себя и других людей средствами своей профессии; нести социальную ответственность за свои поступки; сотрудничать, вступать в контакты» [4, с. 91].

Под понятием «коммуникативная компетентность» мы понимаем интегративное личностное свойство, которое выражается в умении воспринимать, чувствовать другого, сотрудничать с ним, контролировать и регулировать свое поведение и поведение других, а также владеть вербальными и невербальными средствами общения.

Формирование коммуникативной компетентности трактуют как процесс приобретения индивидом способности эффективно устанавливать межличностные отношения с другими людьми, осуществлять гибкое управление процессом взаимодействия, обеспечивать взаимопонимание и разрешение конфликтных вопросов. Высокий уровень развития коммуникативной компетентности важно иметь всем специалистам, работающим в сфере профессий «человек–человек», особенно важно это для будущих психологов, так как психолог – это специалист, помогающий понять мотивы поступков, осознать внутренние процессы. Это профессия, требующая высокого уровня профессиональных и общекультурных знаний, а также таких качеств, как тактичность и внимательность.

Комплексная система мер по оптимизации межличностного взаимодействия, обучению навыкам общения, закреплению социально желательных стереотипов, уже имеющихся в репертуаре студентов, и уменьшению нежелательных стереотипов ориентирована на формирование у будущих специалистов коммуникативной компетентности.

Работу по формированию коммуникативной компетентности со студентами вуза целесообразно начинать с психологической диагностики их

коммуникативной сферы (коммуникативной толерантности, определения коммуникативно-характерологических особенностей и др.).

Особенности формирования коммуникативной компетентности слагаются, прежде всего, из социально-перцептивной готовности к процессу общения с людьми. Важно понимать, что формирование коммуникативной компетентности происходит благодаря наличию биологических предпосылок (экстраверсии), адекватной окружающей среды, а также развитию активной жизненной позиции личности (Г. В. Безюлева, С. К. Бондырева и др.). Активную жизненную позицию можно развивать с помощью активных социально-психологических методов обучения. При активном обучении студенты становятся в большей степени субъектами учебной деятельности, вступают в диалог с преподавателем, активно участвуют в познавательном процессе, выполняя творческие, поисковые и проблемные задания. Помимо этого при выполнении заданий в паре осуществляется взаимодействие обучающихся друг с другом, что позитивно влияет на формирование коммуникативной компетентности студентов.

В настоящее время ученые (Л. Н. Вавилова, Н. В. Матяш, Т. С. Панина и др.) выделяют три основных типа методов активного социально-психологического обучения: групповая дискуссия, игровые методы и социально-психологический тренинг.

Тренинг, по мнению Л. А. Петровской, определяется как область практической психологии, которая ориентирована на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности его участников в общении.

Общей целью социально-психологических тренингов вообще и тренингов коммуникативной компетентности в частности является, в первую очередь, развитие коммуникативных умений личности, овладение знаниями социально-психологического характера, коррекция поведения, формирование навыков межличностного взаимодействия, развитие способности к рефлексии и др. (И. В. Вачков, Ю. Н. Емельянов, Г. И. Марасанов и др.).

В социально-психологическом тренинге по формированию коммуникативной компетентности личности студенты отрабатывают базовые

техники вступления в контакт, активного слушания, регуляции эмоционального напряжения, связанного с межличностными отношениями, завершения контакта, а также навыки эффективной самопрезентации, наблюдения за невербальными проявлениями партнера по общению и др. Введение техник обязательно заканчивается их генерализацией в игровых упражнениях, приближенных к реальности.

Для эффективного формирования коммуникативной компетентности у студентов в образовательный процесс вуза можно включать разнообразные виды работ: дискуссию, кейс-метод, круглый стол, модерацию, олимпиаду, спецкурс, тренинги и др. Это позволит на практике реализовывать следующие виды задач:

- развивать навыки налаживания конструктивного межличностного диалога с учетом достигнутой коммуникативной компетентности;
- выявлять и анализировать свои трудности в процессе адаптации к социально значимым для студентов ситуациям;
- формировать у студентов профессионально значимые умения в работе с коллективом;
- знакомить с понятием конфликта, возможными причинами его возникновения;
- развивать навыки рационального поведения в конфликте, умения налаживать сотрудничество;
- формировать толерантное отношение, снижать уровень предвзятости и предубежденности к представителям других национальностей.

Литература

1. Алексеева, Л. Ф. Психолого-педагогические основания инновационной подготовки преподавателей вузов / Л. Ф. Алексеева. – Томск: STL, 2005. – 268 с.
2. Медведев, В. Ю. Татур. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход / В. Ю. Медведев // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 46–56.
3. Петровская, Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – М.: изд-во Моск. ун-та, 1982. – 168 с.
4. Ткач, Е. Н. Социальная рефлексия учителя как условие и средство его профессионального саморазвития / Е. Н. Ткач. – Хабаровск: ХГПУ, 2001. – 103 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ленкова А. А.,

Челябинский институт переподготовки и
повышения квалификации работников образования,
г. Челябинск

В статье представлены современные подходы к организации развития дивергентного мышления учащихся, раскрывается влияние личности педагога на развитие творческого потенциала младших школьников.

В современной школе абсолютной ценностью личностно-ориентированного образования является ребенок, который в качестве глобальной цели рассматривается как личность свободная, гуманная, духовная, творческая. Главное в личности – устремленность в будущее, к свободной реализации своего потенциала, укрепление веры в себя, возможности достижения идеального «Я», развитие системного мышления. Признание творческой свободы человека является стержневым богатством общества. Главной ценностью гуманистического личностно-ориентированного воспитания и обучения выступает творчество как способ развития человека. Ориентация на системное мышление позволяет осуществлять личностно-ориентированное образование как процесс развития и удовлетворения потребностей человека как субъекта жизни, культуры и истории.

В настоящее время существует острая социальная потребность в развитии творческого, дивергентного, то есть продуктивных форм, мышления у младших школьников. В соответствии с изменившимся социальным заказом общества меняются ориентиры в системе образования, обуславливающие необходимость формирования метапредметных учебных действий, развитие самостоятельной творческой личности не только посредством организации учебной, но и внеучебной деятельности.

Отечественные и зарубежные специалисты в области педагогики и психологии подчеркивают противоречия между выдвигаемой современным обществом потребностью в воспитании и развитии творческой личности и недостаточной разработанностью условий, средств реального, целенаправленного достижения на всех этапах развития школьника. Не случайно специалисты данных наук в настоящее время ведут интенсивный поиск рациональной организации учебного и внеучебного процесса, стимулирующей развитие творческой активности учащихся в целом и дивергентного мышления в частности. Однако пока эта проблема остается и теоретически, и практически недостаточно разрешенной задачей.

Формирование дивергентного мышления у младших школьников – достаточно сложная проблема, предполагающая решение важнейших методологических вопросов природы творчества, источников развития творческого мышления, соотношения в этом процессе биологического и социального, объективного и субъективного, индивидуального и общественного и т. п. Сложность

заключается в том, что внутренняя сущность явления недоступна непосредственному исследованию. Поэтому, несмотря на многовековую историю изучения, творческое мышление остается недостаточно исследованным.

Преодоление препятствий при решении задачи формирования творческого мышления обусловлено наличием большого числа разноплановых факторов, определяющих как природу, так и проявление качеств дивергентного мышления. Одним из таких факторов является консервативный взгляд педагогов на систему развития мышления младших школьников, отсутствие потребности развивать метапредметные учебные действия у учащихся, занимаясь устойчивым непрерывным саморазвитием в профессиональном и личностном плане. Отсутствие такой потребности у учителей приводит к тому, что в сензитивный период развития различных мыслительных операций и видов мышления, а именно в младшем школьном возрасте, дети теряют свой творческий потенциал, не в полной мере используют свои природные задатки, быстро пресыщаются познавательной учебной деятельностью.

В современной психолого-педагогической литературе (Г. С. Альтшуллер, А. В. Брушлинский, Т. В. Кудрявцев, А. М. Матюшкин, А. И. Уман, А. В. Хуторской и др.) акцентируется внимание на определении средств повышения продуктивности познавательной деятельности учащихся, организации их творческой деятельности, рассматриваются вопросы ее организации с помощью создания проблемных ситуаций, развития методологической культуры школьников в процессе выполнения различных заданий, подразумевающих многовариативность, расхождение рассуждений, аргументов и решений на занятиях в рамках любой из образовательных предметных областей, а также при организации внеучебной деятельности.

Опираясь на имеющийся положительный опыт, следует отметить объективную потребность современного образования в определении средств организации процесса развития творческого мышления младших школьников, и дивергентного мышления в частности, способствующих освоению универсальных учебных действий, обеспечению накопления субъективного жизненного опыта как основы самореализации личности и на последующих этапах развития [4, с. 180].

На сегодняшний день одним из основополагающих принципов обновления содержания образования становится личностная ориентация,

предполагающая развитие творческих способностей учеников посредством формирования дивергентного и других видов мышления, а также через индивидуализацию их образования с учетом интересов и склонностей.

Данная стратегия заключается в создании таких условий для всех учащихся, в которых они смогли бы проявлять весь свой творческий потенциал, подразумевающий возможность реализации своих личных планов в настоящем и будущем. Эти позиции соответствуют гуманистическим тенденциям развития отечественной школы, для которой характерна ориентация педагогов на личностные возможности учащихся, их раскрытие и обогащение. При этом на первый план выдвигаются цели личностного совершенствования, а предметные универсальные учебные действия рассматриваются как средства их достижения.

Тем не менее возможности творческого развития учащихся, заложенные в содержании современных воспитательных и образовательных программ, не используются в полной мере педагогами начальной школы, вероятнее всего, по причине несовершенства методов или способов учения, недостаточной теоретической и практической подготовки, низкой мобильности, консерватизма и, наконец, недостаточно сформированного дивергентного мышления у самих педагогов. К вышеназванному добавим, что данная некая «кость», ориентация на стереотипное, шаблонное обучение не позволяет педагогам также самостоятельно контролировать динамику развития творческих способностей учащихся и является одной из причин отсутствия контроля за развитием творческого потенциала учащихся младших классов в учебном и внеучебном процессе.

Подчеркнем, что немаловажным аспектом для выявления необходимости формирования дивергентного мышления в учебно-образовательном процессе учащихся начальных классов является утверждение того факта, что личность, стремящаяся реализовать свою творческую активность, следует внутренним мотивам поведения и ориентируется прежде всего на собственный личностный рост, личностное саморазвитие. В связи с этим необходимые нестандартные способы решения учебных и неучебных задач, нужные для развития данного вида мышления, разрабатываются и укрепляются учителями недостаточно. А именно: не вырабатывается их мобильность, перенос в различные ситуации, в том числе нестандартные, учебных действий, наиболее сложные задания не обеспечиваются отработкой более сложных способов, что часто приводит к безуспешной деятельности.

В силу вышесказанного младшие школьники в большинстве своем не испытывают удовлетворения от учебной деятельности уже к концу первого года обучения, когда на пути к решению какой-либо учебной задачи появляются препятствия. Преодолеть их стремится далеко не каждый ученик. Вслед за этим интерес снижается, пропадает желание учиться [7, с. 137].

Традиционное обучение содержит в основном элементы объяснительно-иллюстративного типа. При таком типе обучения учитель ставит пробле-

мы и сам указывает пути их решения, таким образом, определяющим становится критериальный компонент, который организует процессы образования на основе преобладания репродуктивной деятельности с детально описанными результатами. Вот почему не может идти речь о развитии дивергентного мышления у младших школьников.

В связи с вышесказанным подчеркнем, что современным учителям, ориентирующимся на инновационные подходы обучения учащихся, необходимо стремиться постепенно изменять методы обучения с целью интенсификации этого процесса, стимулируя познавательную активность, повышая продуктивность интеллектуальной деятельности ученика, способствуя росту индивидуального своеобразия склада ума. Достичь успеха в области развития высших форм мышления, и дивергентного мышления в том числе, можно с помощью формирования у младших школьников способности анализировать, классифицировать, находить причинно-следственные связи, исследовать, систематизировать свои знания, обосновывать собственную точку зрения, стимулируя потребность порождать новые идеи, искать несколько вариантов решения задач, а также учитывая индивидуальные познавательные склонности, предпочитаемые способы познания, избирательность в выборе учебного материала [5, с. 212].

Отметим, что педагогам следует стремиться организовывать комплекс условий для развития творческих способностей и высших форм мышления младших школьников, овладение учащимися системой научных взглядов, методов научного поиска; создание благоприятной атмосферы для нестандартного, оригинального подхода к большинству учебных и неучебных заданий; развитие умений самостоятельной деятельности учащихся [3, с. 218].

Таким образом, активная позиция, сознательное и прочное овладение универсальными учебными действиями младшими школьниками будут проходить в процессе их конструктивной умственной деятельности. Процесс такой деятельности обуславливается закономерностями развития данного вида мышления младших школьников, что подразумевает не только теоретический, но и эмпирический уровень учения. Совершая исследования, младшие школьники способны открывать новые истины путем непосредственного интеллектуального видения за счет анализа проблемной ситуации, расширения ее поля. При этом решающее значение приобретает самостоятельный умственный поиск ученика, установление новых логических связей и их вариаций.

Перевод процессуального плана обучения в содержательный происходит по следующим направлениям: обучение поисковым процедурам, формирование культуры рефлексивного мышления; обучение процессам освоения и применения новых приемов рассуждения, поиска нескольких идеально подходящих решений проблемы; формирование умения отстаивать свою точку зрения, приводить аргументы [7, с. 135].

Процесс дивергентного рассуждения будет строиться на рефлексии интеллектуального жизненного опыта ребенка, его интерпретации с раз-

личных точек зрения, подходов; обращении к чувствам и переживаниям, сопровождавшим данный фрагмент жизненного опыта, их обзорной констатации. При этом совместная деятельность учителя и учащихся будет заключаться в объективном фиксировании новых оригинальных идей с помощью их анализа или интерпретации.

Благодаря такому построению психолого-педагогического взаимодействия выполняется основополагающая задача по формированию дивергентного мышления – развитие и поддержание интереса к курсу любой предметной области с помощью новизны и воздействия на эмоциональную сферу ребенка, а также внутренней поисковой мотивации при использовании метода «открытия». Именно при таком типе обучения проявляется творческая составляющая личности: младший школьник, исследуя проблему, самостоятельно оперирует новыми фактами, способствующими видению проблемы с разных сторон, что и является составляющей дивергентного мышления.

Литература

1. Альтшуллер, Г. С. Найти идею / Г. С. Альтшуллер. – М.: Просвещение, 1990. – 240 с.
2. Боно, Э. Рождение новой идеи. О нешаблонности мышления / Э. Боно. – М.: МГУ, 1981.
3. Брушлинский, А. В. Продуктивное мышление и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. – М.: Просвещение, 1983. – 196 с.
4. Брушлинский, А. В. Субъект: мышление, учение, воображение / А. В. Брушлинский. – М. – Воронеж: МОДЭК, 1996. – 392 с.
5. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1998. – 96 с.
6. Пономарев, Я. А. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / Я. А. Пономарев. – М.: Наука, 1990. – 223 с.
7. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Ученик в обновляющейся школе: сборник научных трудов. – М.: ИОСО РАО, 2002. – С. 135–157.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОФИЛЬНОЙ СМЕНИ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ЦЕНТРЕ

Лобынцева С. В.,
Институт семьи и воспитания РАО,
г. Москва

В статье раскрыт воспитательный потенциал профильной информационно-исследовательской смены в детском оздоровительно-образовательном центре. Обоснована актуальность проведения профильных смен данной направленности для современных подростков. Представлены подходы по работе с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, содержание профильных образовательных направлений.

Мир, в котором сегодня живет человек, становится все более сложным и противоречивым. Чтобы выработать разумную стратегию собственной жизни, подростку необходимо иметь высокий интеллектуальный и творческий потенциал. Значительные изменения, произошедшие в последние годы в социальной жизни общества, требуют воспитания грамотной и компетентной личности, владеющей информационными технологиями, способной адаптироваться к быстро меняющемуся окружающему миру, способной к анализу и самоанализу, осознанному выбору и ответственности за него. Проведение профильных смен различной направленности в каникулярный период позволяет эффективно решать социально-педагогические проблемы подростков, задачи их творческого развития, самореализации, предоставляет возможность для организации качественной досугово-оздоровительной деятельности.

Современные подростки стоят на пороге самостоятельной жизни в эпоху новейших информационных технологий. Потоки информации, которая не подвергается цензуре и не всегда является достоверной, обрушиваются на них с экранов телевизоров, печатных изданий, радио, Интернета, рекламы. Перед подростками стоит сложнейшая проблема – из всего многообразия отобрать ту информацию, которая была бы адекватна их возрастным особенностям и познавательным интересам. При повсеместной компьютеризации самым востребованным источником информации в подростковой среде является Интернет. Чаще всего функции Всемирной сети сводятся к развлекательной и коммуникативной, а такие возможности, как поиск информации в различных поисковых системах, деловая переписка, работа, остаются вне поля зрения подростков.

Профильные лагеря информационно-исследовательской направленности призваны обеспечить участников смены достоверными сведениями о возможностях современных информационных технологий и способах работы с ними. В 2009 и 2010 гг. участниками профильных смен, проходивших на базе детского оздоровительного лагеря «Строитель» (г. Пенза) и спортивно-оздоровительного комплекса «Олимпиец» (г. Курск), стали подростки в возрасте 15–17 лет из различных регионов Российской Федерации, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации.

Исследователи, изучающие специфику работы с подростками, находящимися в трудной жизненной ситуации, отмечают ряд условий, не-

обходимых для эффективного воспитательного процесса в детском оздоровительном лагере: это организация социально значимой, разнообразной деятельности подростков на основе выбора ее видов и способа участия; формирование у подростков умений и навыков здорового образа жизни и антинаркотических установок; организация педагогической поддержки и создание ситуаций социальной успешности подростков; вооружение их знаниями о себе, правах, обязанностях, способах регулирования отношений с окружающими, об особенностях различных жизненных позиций, о закономерностях общения и правилах организации жизнедеятельности (Т. П. Палий). Данные задачи осуществимы при опоре на принципы гуманизма и индивидуализации воспитания.

Ключевыми **подходами** при разработке содержания программы профильной смены информационно-исследовательской направленности являются:

- **деятельностный** – предполагающий создание в смене разноуровневых и разноплановых образовательных и воспитательных пространств, соответствующих возрастным и психологическим особенностям участников программы; позволяющих удовлетворить их познавательный интерес и обеспечить возможности выбора деятельности каждым участником в соответствии со своими индивидуальными предпочтениями;

- **индивидуально-личностный** – предполагающий последовательное отношение педагога (и всего педагогического коллектива) к подростку как к личности, как к созидательному, ответственному субъекту собственного развития и как к субъекту воспитательного взаимодействия, осуществление педагогического процесса с учетом индивидуальных особенностей подростков.

Цель программы – создание условий для приобретения подростками, попавшими в трудную жизненную ситуацию, опыта информационно-исследовательской деятельности и использования его для своего развития.

В основу деятельности лагеря положены принципы дополнительного образования: массовый, общедоступный и добровольный характер участия детей в работе, имеющий образовательную, общественно полезную направленность; развитие интересов и способностей детей на основе свободного выбора видов и форм занятий; дифференцированный, возрастной и индивидуальный подход в развитии творческой индивидуальности; широкий простор для детской инициативы и само-

деятельности; подготовка к профессиональному самоопределению; сотрудничество и самореализация в ходе занятий на основе индивидуального темпа овладения знаниями, умениями и навыками; взаимодействие и контакт ребят с педагогами-специалистами, вожатыми.

Организация образовательного пространства лагеря строится на основе следующих методов:

- **поискового**, предполагающего включение подростков в деятельность, содержащую элементы самостоятельности и поиска (поиск информации, способов ее обработки, отбора и эффективного использования, применение различных источников);

- **творческого**, ориентированного на вовлечение подростков в творческую самостоятельную деятельность;

- **проектов** – система обучения, при которой подростки приобретают знания и необходимые навыки в процессе планирования и выполнения постоянно усложняющихся заданий – проектов (индивидуальных и коллективных). При этом на индивидуальном уровне результатом проектной деятельности является индивидуальный маршрут участника смены, где отражаются поэтапное достижение намеченных на смену планов (целей) и конечные результаты; на коллективном – программа смены, скорректированная с учетом пожеланий участников и предполагающая реализацию коллективных проектов, разработанных инициативными группами. В течение смены подростки имеют возможность при поддержке взрослых разработать и реализовать авторские проекты различной направленности в соответствии со своими интересами, ознакомиться с технологиями проектной деятельности.

Под игровой моделью смены понимается создание в лагере **информационно-исследовательского центра**, цель работы которого расширить представления подростков об источниках информации и способах ее поиска и обработки в соответствии с профильной спецификой, а также – на практике применить полученные знания, продемонстрировать умение работать с профессиональной техникой, специфическими компьютерными программами. Деятельность центра осуществляется по нескольким направлениям.

Интернет

Теоретические задания: знакомство с историей создания Интернета, обсуждение значения Интернета в современном мире; изучение базового курса информатики, знакомство с понятием «информация», способами передачи информации; изучение способов организации передачи информации в сети; работа с поисковыми системами Yandex, Google; работа с открытой интернет-энциклопедией Wikipedia; знакомство с блогами Livejournal; работа с видеосерверами Youtube, Rutube; работа с «географическими» платформами: yandex-карты, google-map; работа с программами для общения: ICQ, Skype; работа с web-дизайном; «раскрутка» интернет-ресурса, PR в Интернете.

Практические задания: создание собственной группы Вконтакте; своего блога на сервере Livejournal; добавление информации на «географические» серверы; работа с интернет-энциклопедией;

создание собственного web-сайта.

Радио

Теоретические задания: знакомство с основными принципами и подходами в работе современных российских FM-радиостанций; поиск, обработка и грамотная подача информации в радиоформате; знакомство с историей создания радио, основными составляющими радиоэфира.

Практические задания: составление эфирной сетки, обработка полученной информации с учетом радиоформата и заказа целевой аудитории, подготовка и проведение радиовыпусков, запись тематических передач по актуальным для подростков темам, работа со звукомонтажной программой Adobe Audition, выполнение дыхательных и артикуляционных упражнений, постановка голоса.

Газета

Теоретические задания: основы журналистики, принципы работы редакции, работа над созданием образа идеального журналиста, уровень подстройки, невербалика; структура выпуска: вступление, основная часть, заключение, подбор новостей, построение текста, жанровые приемы, источники информации.

Практические задания: выпуск газеты, знакомство и работа с программами для верстки статей, фотомарафон «В объективе я и мое лето», знакомство с основами фотоискусства, отбор, обработка, размещение статей и фотоматериалов по смене в сети Интернет.

Кино и телевидение

Теоретические задания: история развития телевидения, принципы построения телевизионного сюжета, жанры, специфика новостных передач, телевизионная реклама – «подводные камни», знакомство с видеомонтажной программой Adobe Premier.

Практические задания: работа со съемочной аппаратурой, создание телевизионного продукта своими силами – съемки игровых и документальных фильмов, видеоклипов, событийных репортажей в течение смены о деятельности лагеря, монтаж, озвучивание, отбор и размещение видеоматериалов по смене в Интернете.

Принимая во внимание тот факт, что участники смены – подростки и молодежь, для которых первостепенными в силу возрастных особенностей являются самопознание, самоидентификация, профессиональное и личностное самоопределение, программа смены ориентирована на создание такой воспитательной среды, которая позволит участникам осуществить социальные пробы, «примерив» различные социальные роли (лидер, участник, автор проекта). С учетом принципов индивидуализированного воспитания ключевыми являются следующие требования: самостоятельный выбор участником интересующей деятельности (обучающих мастер-классов), способа работы над исследовательским проектом, собственной позиции в программе (лидер, участник, наблюдатель), возможность проявлять инициативу и нести ответственность за результаты своей деятельности (в ходе разработки и реализации проектов). Во время работы отделов информационно-исследовательского центра по всем направлениям

необходимым условием является коллективное планирование совместной деятельности, учет интересов каждого участника.

Литература

1. Бедерханова, В. П. Летний дом: концептуальный проект детской летней деревни и его методическое обеспечение (в помощь организаторам летнего отдыха детей) / В. П. Бедерханова. – Краснодар: изд-во Краснодарского экспериментального центра развития образования, 1993. – 64 с.
2. Васильев, В. Проектно-исследовательская

технология: развитие и мотивации / В. Васильев // Народное образование. – 2000. – № 9. – С. 177–180.

3. Газман, О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XX века / О. С. Газман // Новые ценности образования. – М.: Инноватор, 1996. – 198 с.

4. Исследовательская деятельность учащихся: научно-методический сборник: в 2 т. / Под общ. ред. А. С. Обухова. – М.: общерос. общест. движение творч. педагогов «Исследователь», 2007. – 701 с.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

*Марищук Л. В., Пыжьянова Е. В.,
Белорусский педагогический университет им. М. Танка,
г. Минск, Республика Беларусь*

В статье анализируется эффективность применения технологии развития дивергентного мышления студентов, особое внимание уделено наполнению ее организационного компонента.

Повышение качества образования во многом зависит от методов, используемых в целостном педагогическом процессе. Наиболее продуктивным, на наш взгляд, является использование развивающих технологий. Технология понимается как совокупность применяемых методов и средств и их последовательности для достижения поставленной цели, которой является развитие того или иного качества, свойства обучающихся. Нами разработана и апробирована в длительном формирующем эксперименте технология развития дивергентного мышления [7]. Дивергентный тип мышления подразумевает поиск решения в различных направлениях.

Указанная технология состоит из пяти компонентов.

Целевой компонент определял основную и диагностические цели педагогического взаимодействия на занятиях по дисциплине «Психология» – развитие дивергентного мышления студентов – и реализовывался использованием всех структурных компонентов технологии.

Содержательный компонент включал отбор учебного материала в соответствии с требованиями учебной программы, дидактическими принципами, индивидуальным и дифференцированным подходами, результатами собственных научных исследований в области психологического обоснования разработки приемов и методов обучения, способствовавших умственному развитию, акцентированному формированию и корригированию беглости, гибкости, оригинальности мышления.

Операциональный компонент предусматривал поэтапное освоение знаний по дисциплине «Психология», навыков и умений многовариативных решений проблемных ситуаций, что способствовало развитию дивергентного мышления. Речь идет о таких характеристиках творческой личности, как независимость, неконформность оценок и суждений; готовность принять свое и чужое мнение, восприимчивость к новому и необычному; высокая толерантность к неопределенным и неразрешимым ситуациям, конструктивная активность в них; развитое эстетическое чувство; уверенность в своих способностях и сила характера; развитое чувство юмора.

Диагностический компонент представлял собой оперативную обратную связь, осуществляемую с помощью включенного наблюдения, анализа результатов психологического тестирования, продуктов деятельности для соотнесения полученных результатов с диагностическими целями и проведения необходимых коррекций, что по-

зволяло уточнять направления педагогического взаимодействия.

Остановимся подробно на *организационном компоненте*, который актуализировался использованием на учебных занятиях системы интерактивных методов, в том числе конвенциональной смены ролей, элементов тренинга, проблемных ситуаций в форме учебного полилога, деловой игры. Это способствовало поддержанию оптимального уровня активности на фоне положительных стенических эмоций; сохранению позитивного функционального состояния, сопутствующего высокой работоспособности, формированию положительной мотивации к профессиональной педагогической деятельности.

Процесс усвоения обучающимися новых знаний и способов мышления осуществлялся в диалоге, управляемом преподавателем. Управлять – это не подавлять процесс, а максимально учитывать его природу, согласовывать каждое воздействие на него с закономерностями его протекания [3].

Перечислим три группы приемов развития дивергентного мышления.

1. Приемы, непосредственно направленные на активизацию мыслительной деятельности в процессе обучения психологии (создание проблемных ситуаций, атмосферы дискуссии). Важную роль играло акцентирование внимания на развитии критичности мышления, поиске противоречий в лекционном материале, в позициях разных авторов, при обсуждении выступлений и ответов во время семинарских занятий. Студентам предлагалось самостоятельно находить и ставить проблемы после лекций и по психологии, и по другим учебным дисциплинам.

2. Приемы, связанные с развитием профессионального мышления студентов (взаимное составление психологических характеристик, прогнозирование педагогических ситуаций; коллективное обсуждение учебных докладов и выступлений, ответов на вопросы, обсуждаемые на семинарах), предполагающие поиск не одного, а нескольких достаточно правильных толкований обсуждаемой проблемы. При обсуждении материала в поисках параллельных решений требовались безусловное знание учебного материала, логичность в аргументации высказываемой точки зрения, фактологическая доказательность.

3. Вспомогательные приемы – механизм обратной связи для определения эффективности работы преподавателя, объективной оценки собственной деятельности, оптимальной активизации исследовательской деятельности студентов на основе на-

капливаемой психодиагностической информации и реализации индивидуального подхода.

Мышление генетически связано с общением [6, 8, 10], диалог как форма взаимодействия предполагает дискуссию [1, 9], возникновению которой даже на лекциях мы не препятствовали, а на семинарских занятиях и заседаниях студенческой научной группы стимулировали, так как обсуждение организует и регулирует познавательную деятельность [6].

Проблемные вопросы ставились, например, перед подгруппами в пять-семь человек, выработанное решение сообщалось одним из них, в результате в учебной группе озвучивалось несколько разных коллективно выработанных решений. Начинаясь дискуссия, в ходе которой студенты осознавали потребность в теоретических знаниях, необходимых для обоснования своего ответа. Тем самым формировался «потребностный конфликт» [4]. Этот метод эффективен перед изучением нового учебного материала.

Становление субъекта познавательной деятельности происходит в случае ее личностной значимости. Именно тогда он оказывается способным к саморегуляции мыслительных процессов на уровне личности, в результате чего одновременно выступает и как «Я-исполнитель», и как «Я-контролер» [5], рефлексивный контроль способствует формированию нешаблонного мышления.

Творческое мышление в процессе изучения психологических дисциплин возможно развивать, применяя проблемные ситуации, построенные по типу некорректных задач (с недостающими или избыточными данными) [2]. При решении некорректной задачи обучающийся вынужден, используя индукцию, аналогию и интуицию, делать умозаключения, требующие проверки. Использование некорректных задач в профессиональной подготовке психологов придает практическую направленность обучению, предполагая формирование умений не только конструирования и решения таких задач, но и модификации условий

некорректной задачи в корректную и наоборот. Можно выделить следующие типы некорректных задач:

1. Задачи с недостающими данными, решение которых предполагает рассмотрение нескольких случаев.

2. Задачи с недостающими данными, не имеющие однозначного решения без существенных дополнительных условий.

3. Задачи с избыточными данными, не противоречащими друг другу.

4. Задачи с избыточными данными, имеющие противоречивое условие.

Еще одним используемым способом развития дивергентного мышления является использование нестандартных заданий. Главный отличительный признак нестандартных заданий – их связь с продуктивной (творческой) деятельностью. Кроме того – самостоятельный поиск путей и вариантов решения поставленной учебной задачи, необычные условия работы, активное воспроизведение ранее полученных знаний в незнакомых условиях. Нестандартные задания могут быть представлены в виде проблемных ситуаций, ролевых и деловых игр, конкурсов и соревнований и других заданий с элементами занимательности (житейские и фантастические ситуации, инсценировки, лингвистические сказки, загадки, «расследования»).

Кроме представленных выше традиционных подходов к развитию креативности, использовались авторские разработки. Методика «Перевод с русского на русский» направлена на развитие вербальной креативности, для чего студентам предлагается заменить в тексте (определении) как можно большее количество слов без искажения смысла. Кроме того, методика способствует развитию коммуникативных качеств, усвоению терминологии на уровне понимания, формированию навыков профессиональной речи психолога.

Использование методики «Прогнозирование последствий», требующей описания всех воз-

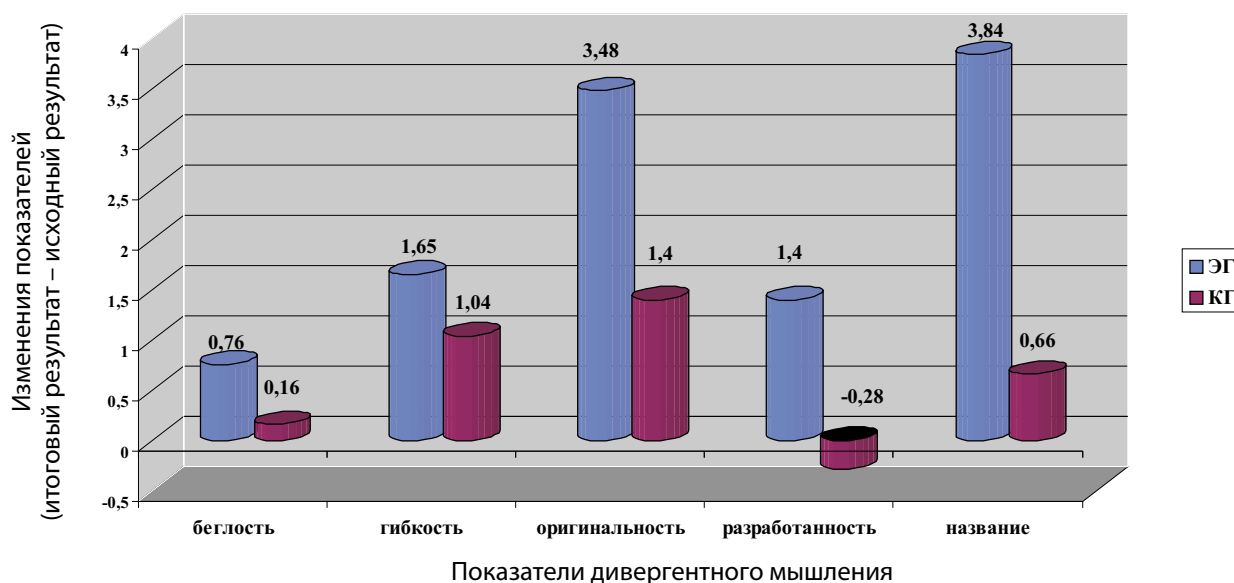


Рис. Изменения показателей дивергентного мышления студентов ЭГ и КГ в длительном формирующем эксперименте

можных реальных последствий предложенной нереальной ситуации, способствует развитию гибкости мышления, воображения, актуализирует межпредметные и межуровневые связи в разных областях знаний.

Построение структурно-логических схем в конце изучения каждой темы способствует развитию разработанности, логичности мышления, невербальной креативности, зрительной памяти. Работа организовывалась групповым обсуждением с условием использовать символы, а не слова.

Возможность развития таких показателей дивергентности, как оригинальность и семантические трансформации, путем применения указанных выше методик доказывалась результатами использования технологии развития дивергентного мышления, которые отражены на рисунке.

Значимые преимущества студентов экспериментальной группы выявлены по показателям: беглость, гибкость, оригинальность, разработанность мышления и дивергентные семантические трансформации.

Литература

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л.: ЛГУ, 1968. – 339 с.
2. Безусова, Т. А. Некорректные задачи в развитии дивергентного мышления студентов / Т. А. Безусова // Современные проблемы науки

и образования (приложение «Педагогические науки»). – 2008. – № 6. – С. 12–14.

3. Дрязгунов, К. В. Формирование дивергентного мышления старшеклассников на уроках обществознания / К. В. Дрязгунов // Образование и общество. – 2003. – № 1. – С. 40–49.

4. Заботин, В. В. Этап усмотрения проблемы в мышлении / В. В. Заботин. – Владимир: изд-во Владимир. пед. ин-та, 1973. – 187 с.

5. Кулюткин, Ю. Н. Психологическая природа деятельности педагога // Творческая направленность деятельности педагога / Под ред.: Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – Л.: НИИ ООВ, 1978. – С. 7–10.

6. Ломов, Б. Ф. Особенности познавательных процессов в условиях общения / Б. Ф. Ломов // Психологический журнал. – № 5. – 1980. – С. 26–42.

7. Маришук, Л. В. Развитие творческой личности в учебно-воспитательном процессе / Л. В. Маришук, Е. В. Пыжьянова. – Минск: РИПО, 2007. – 104 с.

8. Матюшкин, А. М. Актуальные проблемы психологии в высшей школе / А. М. Матюшкин. – М.: Наука, 1977. – 42 с.

9. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.

10. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М.: изд-во АН СССР, 1958. – 147 с.

КРИЗИС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

*Мартыненко С. А.,
Барановичский государственный университет,
г. Барановичи, Республика Беларусь*

В статье представлен анализ исследований, посвященных кризису профессионального самоопределения оптантов. Показана необходимость углубленного изучения его симптоматики, параметров, возможности управления.

Кризис профессионального самоопределения (КПС) принадлежит к группе нормативных кризисов профессионального развития. В научной литературе нормативными считаются кризисы, обусловленные процессом развития личности и возникающие при переходе от одной стадии развития к другой. Такого понимания нормативности кризисов придерживаются Э. Ф. Зеер [8] и Э. Э. Сыманюк [18]. Вслед за Э. Ф. Зеером мы полагаем, что нормативность данного кризиса обусловлена сменой ведущей учебно-познавательной деятельности учебно-профессиональной и изменением социальной ситуации развития личности, которая выражается в столкновении желаемого будущего с реальным настоящим [8, с. 218].

В концепции профессионального становления Э. Ф. Зеер отмечает, что процесс профессионального становления личности начинается с зарождения профессионально-ориентированных интересов и склонностей у детей [7, с. 13]. По мнению ученого, большинство стадий профессионального становления сопровождаются кризисами. Стадии оптации соответствует кризис учебно-профессиональной ориентации. Для стадии профессиональной подготовки характерен кризис выбора профессии. Стадия профессиональной адаптации сопровождается кризисом профессиональных ожиданий. Стадия первичной профессионализации отмечена кризисом профессионального роста, стадия вторичной профессионализации – кризисом профессиональной карьеры. На стадии профессионального мастерства выделяется кризис социально-профессиональной самоактуализации. Перечисленные выше кризисы названы Э. Ф. Зеером кризисами профессионального становления [8, с. 224–225].

Под кризисами профессионального становления личности Э. Ф. Зеер понимает непродолжительные по времени периоды кардинальной перестройки профессионального сознания, сопровождающиеся изменением вектора профессионального развития [8, с. 213; 2, с. 31]. Кризисы профессионального становления начинаются с кризиса учебно-профессиональной ориентации [8, с. 224]. Соглашаясь с мнением Э. Ф. Зеера и Э. Э. Сыманюк по поводу нормативности данного кризиса профессионального становления, мы не согласны с его названием. Опираясь на общепризнанное понимание «профессиональной ориентации как системы мероприятий по ознакомлению молодежи с миром профессий», представленное в психологическом словаре под редакцией В. В. Давыдова [14], а также на исследования Н. С. Пряж-

никова и Е. Ю. Пряжниковой [13], А. М. Кухарчук [9], мы считаем правильным именовать исследуемый кризис кризисом профессионального самоопределения (КПС).

Под кризисом профессионального самоопределения мы понимаем сложный процесс становления профессионального сознания оптанта, переживаемый им в период профессионального самоопределения, сопровождающийся изменениями внутриличностного характера, результатом которого выступает становление субъекта самоопределения.

Рассмотрим состояние изученности в психологической литературе феноменологии кризиса ПС учащихся.

Сложность переживаемого оптантами периода ПС констатируется многими исследователями (М. Г. Голубева [4], Л. А. Елфутина [5], Е. В. Лобова [11], М. Г. Рогачева [15], Е. В. Снегова [16], И. Л. Старовойтова [17] и др.). Изменения, происходящие в период ПС в мотивационной, когнитивной и эмоциональной сферах личности, стали предметом исследования И. П. Мелешенковой [12], И. И. Бекеговой [1], Е. В. Снеговой [16]. Влияние социальных факторов, например, региона проживания – на особенности протекания ПС учащихся, исследуется Ж. А. Леснянской [10] и И. Л. Старовойтовой [17]. У современных исследователей интерес вызывают разнообразные кризисные ситуации в жизни и деятельности подростков [1], особенности их кризисных состояний [2], гендерная специфика переживания [12].

Рассмотрим подробнее, в чем состоит сложность периода ПС оптантов и какие изменения при этом происходят с личностью.

Сложность периода профессионального самоопределения учащихся объясняется авторами различными причинами. М. Г. Голубева [4] связывает ее с процессом профессионального развития и совершенствования личности на начальных этапах ее профессионального становления. Е. В. Снегова [16] выделяет объективные факторы: негарантированный характер занятости, наличие динамичности и неопределенности на рынке труда, расширение пространства и многогранности свободного профессионального выбора, наличие социального неравенства в выборе профессии и профессионального образования. Сложность профессионального самоопределения школьников Е. В. Лобова [11] связывает как с объективными (семья, друзья, СМИ, образовательные возможности, сигналы рынка труда), так и с субъективными факторами (потребности, интересы,

возможности). По мнению Л. А. Елфутиной, проблемный характер ПС обусловлен возрастными особенностями оптантов [5].

Возрастные особенности, выделенные Л. А. Елфутиной в качестве причин трудностей ПС школьников, на наш взгляд, указывают на переживание учащимися возрастных кризисов (подросткового и юношеского), которые имеют свои характеристики. Кризис, переживаемый подростками и старшими школьниками в период ПС, обладает особой феноменологией и требует специального изучения.

Сложность периода профессионального самоопределения у учащихся выражается в «размытости их профессиональных планов, рассогласованности в показателях вида профессии, путей и сроков овладения ею, в нечетком представлении о качествах профессионала» [5, с. 11], в незнании мира профессий, самого себя, правил выбора профессии [15].

Трудности ПС существенно осложняют профессиональный выбор учащихся [11], приводят к стихийному, часто неадекватному выбору профессии [16]. Следствием указанных трудностей становятся кризисные явления, связанные с развитием профессиональной карьеры, которые оказывают влияние на всю дальнейшую жизнь личности [16, с. 3].

Столкновение учащихся с трудностями ПС вызывает изменения их когнитивной и мотивационной сферы личности. Это проявляется в отсутствии самомотивации и активности подростков и юношей [17], в снижении интереса старшеклассников к основным отраслям знаний (физика, математика, биология, филология) и профессиональной деятельности (сельское хозяйство, строительство, педагогика, рабочие специальности) [12, с. 4].

Изменения в сложный период ПС происходят не только в когнитивной, но и в эмоциональной сфере личности школьников. Исследователь Е. В. Емельянова отмечает, что негативные кризисные состояния имеют свою специфику, которая обусловлена стадиями протекания кризиса. На второй стадии протекания кризиса личность переживает неуверенность, дискомфорт, заторможенность, ощущение фрустрации, страха, которые нарастают, достигая своего апогея, в третьей стадии. Для нее характерны сильный внутренний конфликт, разлад, эмоциональная и умственная дезорганизация, депрессия, ощущение истощенности ресурсов, страх перед неизвестностью, неопределенностью, переменами. Перечисленные состояния затухают к четвертой стадии: на фоне беспомощности и нерешительности возникает некоторое успокоение. На пятой стадии протекания кризиса появляется чувство уверенности, возвращается хорошее самочувствие [3, с. 138]. М. Г. Голубева отмечает появление чувства тревоги, возникновение некоторой неуверенности в профессиональном выборе [4, с. 12]. И. П. Мелешенкова, наблюдая противоречие между уровнем притязаний подростков, развитием их интеллектуальных способностей и возможностью их реализации в социальной сфере жизни, отмечает ухудшение физического и психического здоровья школьников [12, с. 21]. Е. В. Снегова [16] выделяет следующие эмоциональные состояния учащихся на начальном этапе ПС: острый эмоциональный дискомфорт, связанный с трудностями

в выборе жизненного пути, наличие острого чувства одиночества, сопровождаемое чувством страха, отчаяния, безнадежности, тревоги, неопределенности относительно своего профессионального будущего [16, с. 11]. Ею установлено, что уровень неврастеничных проявлений у школьников в период ПС выше, чем у групп студентов и молодых специалистов [16, с. 15]. Все вышеперечисленное автор называет симптомокомплексом кризиса карьеры.

Отмечая связь переживаний с кризисными ситуациями, возникающими в жизни и деятельности человека, И. И. Бекетова [1] выделила шестьдесят семь эмоциональных переживаний подростков. В кризисных ситуациях типичными эмоциональными переживаниями подростков, по мнению автора, являются страдание, грусть, безысходность. Исследователь относит их к эмоциональным переживаниям группы «печаль». Ею выделено пятьдесят восемь типичных кризисных ситуаций в жизни подростков. К ним исследователь относит кризисные ситуации в семье, школе, личной жизни, межличностных взаимоотношениях, деятельности, здоровье и внутреннем мире подростков. По мнению И. И. Бекетовой, переживание кризисных ситуаций выражается не только в эмоциональных состояниях, но и в определенных стратегиях поведения подростков. Дистанционирующие и фрустрирующие на стрессе стратегии являются типичными [1, с. 17–19].

На наш взгляд, вышеперечисленные изменения когнитивной, мотивационной, эмоциональной и поведенческой сфер личности учащихся, связанные с периодом ПС, отражают симптоматику КПС.

Продолжим анализ научной литературы для более глубокого постижения сути изучаемого феномена, в частности его временных и возрастных границ.

По мнению Л. С. Выготского, особенностью кризиса является неясность границ. Однако, исследуя возрастные кризисы, ученый предлагает считать точкой отсчета «кульминационный момент, в который кризис достигает апогея» [3, с. 249]. Откладывая в сторону начала и конца кризиса примерно по полгода, ученый считает, что продолжительность кризиса составляет около года. Опираясь на мнение Л. С. Выготского, Е. В. Емельянова выделяет пять стадий протекания кризиса, причем «кульминационный момент», по ее мнению, наступает на третьей стадии, которая названа ею «острым кризисом», то есть «непосредственно кризисом». Автор считает, что третья стадия кризиса продолжается не более шести недель [6, с. 136].

Однако необходимо отметить, что данных, фиксирующих острый кризис ПС, а также его динамику, широту охвата, особенности переживания, на настоящий момент нет.

Каковы возрастные границы протекания КПС? Исследователь Е. В. Снегова считает, что кризис профессиональной карьеры имеет широкий возрастной диапазон. Согласно полученным ею данным, стартовый кризис профессиональной карьеры по всей выборке (учащиеся 9-х, 11-х классов, студенты вузов и молодые специалисты) переживают 49,4 % испытуемых [16, с. 14]. По данным Е. В. Снеговой, 15,3 % оптантов (учащихся 9-х и 11-х классов) осознают переживание кризисного

состояния, для 34,1 % респондентов характерно неосознаваемое или частично осознаваемое переживание кризиса карьеры. Таким образом, у 49,4 % испытуемых отмечен кризис профессиональной карьеры, при этом представленность осознаваемого кризиса возрастает от более ранних стадий ПС (начиная с 9-го класса) к более поздним стадиям, достигая максимума в группе молодых специалистов. Напротив, уровень представленности неосознаваемого кризиса постепенно снижается от более ранних стадий к более поздним стадиям начального этапа ПС, достигая минимума в группе молодых специалистов [16, с. 14]. К сожалению, в центре внимания автора не оказались учащиеся восьмых и десятых классов. На наш взгляд, исследование особенностей переживания КПС данными группами учащихся могло бы существенно расширить представления о КПС.

По мнению Э. Ф. Зеера и Э. Э. Сыманюк, в возрасте от 14–15 до 16–17 лет у школьников наблюдается кризис учебно-профессиональной ориентации [8, с. 18]. Следовательно, кризис, связанный с ПС, характерен для учащихся подросткового и старшего школьного возраста. Придерживаясь этой точки зрения, мы считаем, что кризисным периодом КПС выступает возраст от 14–15 до 16–17 лет. Особенности КПС именно этих возрастных групп нуждаются в научном исследовании.

Подытоживая, следует констатировать, что у исследователей нет единства взглядов относительно сложности протекания периода ПС у школьников. Кроме того, выявленные исследователями проблемы и трудности ПС оптантов не связываются с кризисным периодом ПС. Не проведены исследования динамики протекания кризиса ПС школьников, остаются невыясненными его параметры. Отсутствие в научной психологической литературе конкретных проверенных в ходе исследования данных о феноменологии КПС, возможностях его управления, смягчения его негативных проявлений диктует необходимость проведения исследования по экспериментальной апробации разработанной нами модели управления кризисом профессионального самоопределения учащихся (УКПС).

Литература

1. Бекетова, И. И. Содержание работы педагога-психолога с подростками по развитию психологической устойчивости к кризисным ситуациям: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / И. И. Бекетова. – Ставрополь: Пятигор. гос. лингвист. ун-т, 2001. – 23 с.
2. Васильченко, М. В. Психологическое сопровождение подростков группы риска, склонных к кризисным состояниям и суицидальному поведению: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / М. В. Васильченко. – Ставрополь: Пятигор. гос. лингвист. ун-т, 2009. – 24 с.
3. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский; под ред. Д. Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 432 с.
4. Голубева, М. Г. Психологические факторы преодоления кризисов профессионального ста-

новления юношей и девушек: автореф. дис. ... кан. психол. наук: 19.0013 / М. Г. Голубева. – Астрахань: Астрахан. гос. ун-т, 2006. – 26 с.

5. Елфутина, Л. А. Особенности профессионального самоопределения современных подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Л. А. Елфутина. – М.: Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, 2007. – 21 с.

6. Емельянова, Е. В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования / Е. В. Емельянова. – СПб.: Речь, 2004. – 366 с.

7. Зеер, Э. Ф. Профориентология: Теория и практика: учеб. пособие для высшей школы / Э. Ф. Зеер. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. – 192 с.

8. Зеер, Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2005. – 336 с.

9. Кухарчук, А. М. Человек и его профессия / А. М. Кухарчук. – Минск: Современное слово, 2006. – 544 с.

10. Леснянская, Ж. А. Временная перспектива старшекласников сельской школы, ее развитие и влияние на профессиональное самоопределение: автореф. ... дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Ж. А. Леснянская. – Иркутск: ИГУ, 2008. – 21 с.

11. Лобова, Е. В. Процесс первичного профессионального самоопределения учащихся: социологический анализ: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Е. В. Лобова. – Екатеринбург: Уральский гос. ун-т им. А. М. Горького, 2006. – 23 с.

12. Мелешенкова, И. П. Комплексное исследование личности подростка в условиях социально-психологического кризиса: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / И. П. Мелешенкова. – Ярославль: Яросл. гос. ун-т, 2001. – 22 с.

13. Пряхников, Н. С. Психология труда и человеческого достоинства / Н. С. Пряхников, Е. Ю. Пряхникова. – М.: Академия, 2001. – 320 с.

14. Психологический словарь / Под. ред.: В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.

15. Рогачева, М. Г. Оптимизация самоопределения старших школьников в условиях трансформации общества: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / М. Г. Рогачева. – М.: Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, 2006. – 21 с.

16. Снегова, Е. В. Психологические факторы возникновения карьерного кризиса на начальном этапе профессионального самоопределения: автореф. ... дис. канд. психол. наук: 19.00.03 / Е. В. Снегова. – СПб.: С.-Петерб. гос. ун-т, 2006. – 21 с.

17. Старовойтова, И. Л. Профессиональное самоопределение личности учащихся образовательных и школ спортивного профиля: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / И. Л. Старовойтова. – Смоленск, 2003. – 22 с.

18. Сыманюк, Э. Э. Психология профессионально-обусловленных кризисов / Э. Э. Сыманюк. – М.: изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 480 с.

ИДЕАЛ ОБРАЗА ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОЗНАНИИ

Медведская Е. И.,

*Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина,
г. Брест, Республика Беларусь*

В статье описываются результаты исследования особенностей представлений учителей об идеальном ученике. Проведенный анализ «приоткрывает» содержание педагогического сознания и позволяет сделать выводы относительно проектирования личностного развития учащегося со стороны педагога.

В области межличностного познания, как показывают многочисленные исследования (прежде всего проводимые в школе А. А. Бодалева), «опосредствующим звеном» в понимании конкретного человека выступают стихийно сложившиеся в опыте обобщения или эмоционально-оценочные эталоны. Эти эталоны, или, как их еще называет А. А. Бодалев, «представления-образцы», выполняют роль своеобразной «мерки» при оценивании другой личности, поэтому существует необходимость построения тех «оценочных шкал, которые возникают в ходе работы по профессии» [2, с. 48].

Специфика труда учителя состоит в том, что он постоянно «меряет» детей, выставя им отметки-оценки. Причем эти оценки относятся не только к знаниям, но и к личности ребенка в целом, как это убедительно доказано Б. Г. Ананьевым в его изучении парциальной оценки учителя. По существу, педагогическая деятельность и заключается в оценивании, сравнении личности с заданным идеалом. Между тем углубленные исследования обобщенных представлений педагогов о личности ребенка проводятся в последние десятилетия недостаточно и посвящены в основном изучению представлений воспитателей дошкольных учреждений об идеальном воспитаннике (И. Е. Валитова, 1993; Е. А. Панько, 1993; В. В. Солодников, 1989). Группой белорусских психологов под руководством С. С. Харина (1999) было осуществлено детальное исследование вербальной формы репрезентации имплицитной теории личности идеального ученика у педагогов различных специализаций.

Цель настоящего исследования состояла в выявлении форм образного обобщения, посредством которых учителя фиксируют существующие у них эталонные модели личности ученика. Выбор для изучения именно образа обусловлен присущей образному обобщению «особо тесной связи с личностью человека» [1, с. 56], то есть менее конвенциональной природой образной формы репрезентации значений по сравнению с вербальной.

Респондентами выступали 200 педагогов: 80 учителей начальных классов и 120 педагогов-предметников.

Изучение обобщенных представлений о личности ученика осуществлялось в рамках тренинговых занятий для педагогов по теме «Психологические основы личностно-ориентированного образования». В частности, для демонстрации и последующего сопоставления друг с другом имеющихся у педагогов моделей личности школьника было использовано задание с пластилином, в котором предлагалось вылепить образ идеального

«для себя ученика», такого, с которым хотелось бы работать. Затем каждый член группы показывал свою скульптуру другим участникам и расшифровывал те привлекательные черты, которые он отразил в созданном образе. Для того чтобы обойти возможный в заданиях подобного рода «барьер несоответствия низкого уровня развития графических навыков у большинства испытуемых уровню воображения у них» [6, с. 27], в инструкции оговаривалось, что можно свой образ не лепить, а обозначить вербально.

Представляется, что само задание, длящееся во времени (средняя продолжительность выполнения 7–10 минут) и требующее непосредственных ручных действий, является удачным инструментом для моделирования реального взаимодействия различных «образующих» человеческого сознания: биодинамической ткани действия, чувственной ткани образа и высшего, рефлексивного слоя значения и смыслов. С учетом того, что в процесс данного упражнения оказываются вовлеченными все уровни сознания, можно полагать, что оно выполняет не только отражающую, реконструирующую уже существующие значения функцию, но также и функцию порождающую, конструирующую значения. Поэтому полученную таким путем в лабораторных условиях картину можно считать более-менее соответствующей «живому, постоянно строящемуся сознанию» [3, с. 26].

Полученный в итоге выполнения указанных заданий материал можно анализировать в двух аспектах: описательном – по форме выражения (образа) и содержательном – по наполненности конкретными личностными характеристиками. Здесь мы рассмотрим только описательный аспект. Созданные учителями образы учеников обрабатывались посредством частотного анализа и последующей эмпирической типологизации.

Сразу следует отметить, что не все педагоги справились с предложенным заданием: 14 % учителей не смогли обозначить личность наиболее привлекательного «для себя ученика» в образной форме. Психосемантическая традиция понимания образов как отражения «существующих у субъекта категорий сознания» [7, с. 8], как «психологического ядра значения для субъекта» [6, с. 26] позволяет говорить о том, что для этой части учителей эталон личности ученика является неосознанным.

По соотносительности с определенными сторонами действительности созданные участниками исследования образы школьника можно разделить на несколько типов, представленных по частоте в общей выборке педагогов следующим образом.

1. Природа (живая и неживая) – 45 %. Чаще всего это изображения животных (котенок, медвежонок, зайчик, волк и т. п.), а также сравнение ребенка со знакомыми природными явлениями – радуга, вулкан и др.

2. Реалистические изображения (12,5 %), используемые педагогами, имеют характер либо прямого повторения реальности (мальчик, человечек), либо несколько усеченного (голова с большими ушами и глазами, голова с улыбкой).

3. Символы содержатся у 13 % педагогов. Например: бесконечность, стрела, вопросительный и восклицательный знаки, нота, крест и др.

4. В образах предметов ученик представлен у 11 % педагогов. Обычно это вещи школьного и домашнего быта: чистая доска, губка, мягкий диван, юла, иголка, тапочки...

5. Персонажи, сказочные и литературные, присутствуют у 5 %: Золушка, Ванька-встанька, Емеля, Незнайка.

Проведенный анализ несколько приоткрывает само содержание педагогического сознания, так как «значение существует только в системе значений и раскрывается через эту систему» [6, с. 26]. В этой связи обращает на себя внимание преобладание образов конкретного, наглядно-действенного характера – природа и предметы (всего 56 %) – и, соответственно, их малая «подключенность <...> к сознанию общественному, к культуре» [4, с. 23] – символы и персонажи (всего 18 %).

Особой оговорки требует группа реалистических изображений: их очень условно можно считать собственно образами как носителями категорий сознания, поскольку критериями осознанности чего-либо выступает обязательность выражения этого содержания через некие другие знаки. Именно эту особенность образа подчеркивал А. Н. Леонтьев: «В образ входит не изображение, а изображенное (изображенность, отраженность открывает только рефлексия)» [5, с. 13]. Подобное нашему реалистическое изображение значения концептов в образах Л. М. Веккер называет «портретами». В данном случае представляется возможным допустить этих «портретов» школьников для дальнейшего анализа с целью сохранения «чистоты» материала. Хотя при более строгом подходе их следовало бы объединить с отсутствующими образами и считать, что в среднем у 26 % педагогов отсутствует рефлексия на «предмет» своего труда – личность учащегося.

Наиболее часто у педагогов различных звеньев школы встречаются следующие общие образы: «солнышко», «цветок», а также реалистические изображения: «человечек с большими ушами, глазами» (внимательный, ориентированный на учителя) и «голова с улыбкой». Для педагогов начальной школы характерны несколько образов, фиксирующих отношение ребенка к учебной деятельности: «книга», которую педагоги связывают с любознательностью ребенка, и «поднятая рука», символизирующая познавательную активность. Это свидетельствует о том, что учителя начальных классов более, чем педагоги-предметники, рассматривают ученика как субъекта учебной деятельности, что совпадает с данными, имеющимися в отечественной психологии (Н. А. Березовин, Я. Л. Коломин-

ский, 1975; С. В. Кондратьева, 1984; С. С. Харин, 1999; и др.).

Педагоги-предметники называют только один образ – «серое вещество», который характеризует интеллектуальные возможности ребенка. Другие же образы, используемые учителями средней школы, больше акцентируют качества детской трогательности и непосредственности, что следует даже из характера словообразования с использованием уменьшительно-ласкательных суффиксов: «птен-чик», «коте-нок», «колоколь-чик». Данные образы у постороннего наблюдателя скорее вызывают ассоциации с дошкольниками, чем с подростками (из 10 опрошенных взрослых непедагогических специальностей все однозначно связали эти образы именно с маленькими детьми).

Обращают на себя внимание также различия в количестве учителей начальной и средней школы, которые не смогли обозначить идеал-образ личности ученика. Проверка этих различий на статистическую значимость показывает их достоверность ($\varphi = 1,74$; $p \leq 0,05$): учителя младших классов являются более осознающими обобщенный образец личности школьника, с которым они сопоставляют реальных учеников, чем педагоги-предметники.

Из 200 респондентов каждый седьмой не смог создать образ ученика. Отсутствие образов можно рассматривать как отсутствие рефлексии педагогов на содержание имеющихся у них представлений об образце личности ученика. Если во внутреннем семантическом пространстве не нашлось адекватного аналога, знака для выражения искомых значений, то они и не являются осознанными, поскольку таковыми значения становятся только через некие другие значения и существуют только в системе других значений (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн и др.). При этом учителя начальной школы являются статистически достоверно более рефлексирующими, чем педагоги средней школы.

По содержанию в сознании педагогов преобладают образы наглядно-действенного, конкретно-бытового характера. Это совпадает с данными экспериментальных исследований Н. И. Непомнящей, посвященных типам ценностностей, которые автор рассматривает как единство внешней направленности личности и ее представления о самой себе. Типу ценностности соответствует избирательное предпочтение субъектом определенной стороны действительности и соответствующего ей содержания. В частности, по результатам исследований Н. И. Непомнящей, у 60 % детей и взрослых преобладает ценностность реально-привычного функционирования, которая выражается в направленности на воспроизведение привычных действий и отношений, ограниченных рамками определенных ситуаций. Именно эту «своеобразную растворенность в своем конкретно-ситуативном опыте» и демонстрируют созданные большинством педагогов образы ученика.

У педагогов различных специализаций совпадают наиболее часто встречающиеся формы обобщения, что свидетельствует о единстве эталонов-мерок, существующих в профессиональном педагогическом сознании.

В целом проведенный анализ свидетельствует

ет, что среднестатистический учитель без соответствующего научно-методического сопровождения не может полноценно выполнять одну из своих важных функций – функцию проектирования личностного развития учащегося, так как он либо мало задумывается о перспективах развития личности ребенка либо опирается на устоявшиеся стереотипы.

Литература

1. Артемьева, Е. Ю. Психология субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева. – М.: изд-во МГУ, 1980. – 128 с.
2. Бодалев, А. А. Восприятие и понимание человеком человека / А. А. Бодалев. – М.: изд-во МГУ, 1982. – 200 с.
3. Зинченко, В. П. Проблема «образующих» сознания в деятельностной теории психики / В. П. Зинченко // Вестник МГУ. – Сер. 14: Психология. – 1988. – № 3. – С. 25–34.
4. Зинченко, В. П. Миры сознания и структура сознания / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 15–36.
5. Леонтьев, А. Н. Психология образа / А. Н. Леонтьев // Вестник МГУ. – Сер. 14: Психология. – 1979. – № 2. – С. 3–13.
6. Петренко, В. Ф. Метод классификации как экспериментальный подход к семантике изобразительного знака / В. Ф. Петренко, А. Г. Шмелев, А. А. Нистратов // Вестник МГУ. – Сер. 14: Психология. – 1978. – № 4. – С. 25–37.
7. Петренко, В. Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. – 2-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с.

ДИНАМИКА САМОЭФФЕКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Мирзаянова Л. Ф.,

Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск

В статье представлены результаты исследования динамических особенностей общей самооффективности студентов в период вхождения в профессиональное образование.

В научной литературе отражена связь между самооффективностью человека и его успехами в осуществляемой деятельности, утверждается, что наличие убеждений в высоком уровне самооффективности смягчает действие стресса, улучшает работу иммунной системы, позволяет успешно контролировать ситуацию [2; 3; 6; 7]. Если учесть существующую возможность генерализации состояния уверенности человека в собственной успешности на осуществляемую деятельность, успешность в которой снижается в период адаптации к новой реальности [2], становится очевидным, что развитие общей самооффективности студентов-первокурсников – важная задача, которую необходимо решать преподавателю вуза. Решение этой задачи предполагает учет преподавателем динамики общей самооффективности студентов при переходе с этапа школьного образования к профессиональному образованию, а также их самооффективности на разных этапах адаптационного процесса в течение первого года обучения в вузе.

Цель исследования и состояла в выявлении динамических особенностей общей самооффективности студентов в период адаптации к профессиональному образованию. Для сбора данных и анализа результатов исследования была использована «Шкала общей самооффективности» Шварцера – Ерусалема (русская версия Р. Шварцера, М. Ерусалема, В. Ромека). Выбор методики обусловлен ее соответствием методологическому положению исследования о том, что самооффективность – это важная детерминанта активности субъекта в период адаптации к новой реальности, а также ее диагностическими возможностями и имеющейся информацией о валидности и надежности. Исследование проводилось неоднократно: на этапе окончания школы (рефлексивно), в начале первого года обучения студентов в вузе, в середине первого семестра, в конце первого семестра и в конце первого года обучения в вузе. В выборке исследования получил отражение профиль образования «Педагогика». В нее вошли 80 студентов первого курса факультета иностранных языков Барановичского государственного университета (Беларусь), средний возраст которых составил примерно 17,3 года. Основываясь на постпозитивистской методологической традиции, в представленном исследовании полученные данные были обработаны с помощью Т-критерия Вилкоксона. Была осуществлена проверка нормальности распределения. Данные были обработаны при помощи пакета статистических программ SPSS 16.0.

Согласно полученным данным, свыше трети опрошенных студентов, избравших профессию

учителя иностранных языков (37,5 %), обладали низкой самооффективностью на этапе окончания школы. Высокой общей самооффективностью обладали на данном этапе только 7,5 % школьников, средней – более половина учащихся (55 %). Таким образом, взгляд студентов на себя в прошлом с позиции настоящего свидетельствует о неуверенности выпускников школы в решении предстоящих задач. Обусловлено это в определенной мере итогами централизованного тестирования (общий балл, сформированный на основе суммирования баллов, полученных в ходе тестирования по предметам, и среднего балла аттестата), которые не оправдали ожиданий учащихся. Общий балл и предопределил выбор регионального вуза, а для многих учащихся – и профессии учителя, как показали в дальнейшем результаты опроса, проведенного уже среди студентов, вчерашних школьников.

Согласно полученным данным исследования, число юношей и девушек с низкой и высокой общей самооффективностью в период вхождения в вузовское образование осталось практически неизменным (35; 8,75 %). Статистически значимая разница средних оценок общей самооффективности на этих двух этапах не была обнаружена ($p = 0,672$). Вместе с тем была выявлена позитивная динамика восприятия общей самооффективности по мере вхождения первокурсников в профессиональное образование (28,62; 28,91; 29,99; 31,09; 29,96). В середине и конце первого семестра, как показало проведенное исследование, общая вера студентов-первокурсников в собственную успешность и компетентность укрепилась, рост ее средних значений приобрел статистически очень значимый характер ($p = 0,009$; $p = 0,010$). Только у 12,5 % из 80 опрошенных студентов была обнаружена низкая самооффективность к концу первого семестра обучения в вузе. Средняя самооффективность, напротив, была отмечена на данном этапе у 70 % первокурсников, высокая – у 17,5 %. Рост у студентов уверенности в собственной способности успешно решать задачи обусловлен во многом тем, что многие первокурсники завершают к этому времени вхождение в профессиональное образование, усвоив требования учебно-познавательной деятельности в вузе.

Несмотря на ухудшение успеваемости, выявленное у большинства студентов на этапе вхождения в профессиональное образование, а также параллельное снижение уверенности в собственной успешности и компетентности в учебно-познавательной деятельности [5], общая вера в собственную эффективность у студентов сохраняется,

более того, как показали результаты проведенного исследования, она существенно возрастает. Согласно «гипотезе перелива» [1], общая самооэффективность может влиять на осознание студентами собственной успешности в учебной деятельности, и наоборот. Имеет под собой основание и «гипотеза компенсации». Дело в том, что общая самооэффективность как характеристика личности имеет отношение к разным видам деятельности: отсутствие достижений в учебной сфере компенсируется достижениями студентов в других видах деятельности (коммуникативной, художественной, спортивной и т. д.). Кроме того, можно предположить, что сам факт осуществления профессионального намерения, оправдания ожиданий родителей и школьных учителей укрепляет общую веру первокурсников в собственную успешность и компетентность. Безусловно, все сформулированные гипотезы требуют специальной научной проверки.

Необходимо констатировать, что к окончанию первого года обучения в вузе нами вновь было выявлено статистически значимое снижение общей веры студентов в собственную успешность и компетентность ($p = 0,022$). Число студентов с высокой верой в себя сократилось в сравнении с предыдущим этапом в два раза, а у 17,5 % первокурсников была отмечена низкая самооэффективность. Мы связываем это с наступлением экзаменационной сессии, накопившимися проблемами учебно-познавательной деятельности, которые предстояло решать первокурсникам. Тем не менее полученные результаты исследования показали, что самооэффективность студентов к концу первого года обучения в вузе все же значительно превосходила их веру в собственную успешность и компетентность на этапе окончания школы. Сформулированный вывод подтверждают данные, полученные с помощью Т-критерия Вилкоксона ($p = 0,006$).

Таким образом, общая самооэффективность юношей и девушек на первом году обучения в вузе носит динамический характер и выступает результатом соотношения представлений первокурсников о собственной успешности и компетентности с требованиями новой образовательной среды, а также с реальными результатами осуществляемой деятельности. Поступление в профессиональное образовательное учреждение, приобретение нового социального статуса укрепляют общую веру первокурсников в собственную успешность и компетентность, динамический характер которой на этапе профессионализации обусловлен результатами

учебно-профессиональной деятельности, а также знаковыми событиями, одним из которых для студентов вуза является экзаменационная сессия. Сформированность у студентов позитивных представлений о собственной успешности и компетентности, соотношенных с новой образовательной реальностью, является важным результатом и критерием конструктивного преодоления когнитивного кризиса дидактической адаптации. Напротив, ухудшение представлений о самооэффективности (наряду с другой симптоматикой) может свидетельствовать о переживании студентами кризиса успешности и компетентности [5]. Высокая оценка общей самооэффективности выступает основанием для проявления студентами настойчивости и высокой заинтересованности в овладении знаниями [6], а также для профилактики кризисных состояний на этапе вузовского образования. В связи с этим развитие самооэффективности студентов в адаптационный период следует рассматривать в качестве важного направления деятельности преподавателя вуза, осуществляющего сопровождение и поддержку первокурсников в решении учебных задач. Целесообразность этого направления вызвана тем, что самооэффективность обуславливает активность студентов и проявляет тенденцию к генерализации на другие ситуации, поведение в которых ранее было малоэффективным.

Литература

1. Аргайл, Д. Психология счастья / Д. Аргайл. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 271 с.
2. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура; пер. с англ.; под ред. Н. Н. Чубарь. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
3. Клонингер, С. Теории личности: познание человека / С. Клонингер. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 720 с.
4. Лефрансуа, Г. Прикладная педагогическая психология / Г. Лефрансуа. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 416 с.
5. Мирзаянова, Л. Ф. Адаптационные кризисы, переживаемые студентами в период вхождения в профессиональное образование и педагогическую деятельность / Л. Ф. Мирзаянова // Психология обучения. – 2007. – № 4. – С. 3–14.
6. Первин, Л. Психология личности: Теория и исследования / Л. Первин, О. Джон. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 607 с.
7. Bandura, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change / A. Bandura // Psychological review. – 1977. – № 84. – P. 191–215.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА КАК СРЕДСТВО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА УЧЕНИКА

Нагиева Е. В.,

Институт развития образования Сахалинской области,
г. Южно-Сахалинск

В статье рассматривается вопрос о влиянии учителя как субъекта педагогической деятельности на личность ученика. Акцентируется внимание на необходимости профессионального и личностного саморазвития учителя, становления его профессионального самосознания.

Уже ни для кого не секрет, что знания, умения и навыки, которые получает ученик в школе, зачастую мало пригождаются ему в жизни, не обеспечивают его успешности. Девиз «Образованный – значит успешный» не находит сегодня своего подтверждения в реальности. Одно из противоречий современной школы заключается в том, что мы должны научить детей тому, чем зачастую не владеем сами. Школа не должна являться местом приобретения «энциклопедических» знаний под руководством учителя, который излагает то, что написано в учебниках. В таком случае формирование нравственных основ личности остается за рамками педагогического процесса. Исследования, проведенные в лаборатории «Психология профессионального развития учителя» под руководством Л. М. Митиной, дали возможность установить прямую связь интеллектуальных функций учителей и их учеников [4]. Сравнение результатов тестирования учащихся 9-х классов (90 человек) и обучающихся их педагогов (50 учителей) (по методике УИТ СПЧ, разработанной И. М. Дашковой, Н. А. Курганским, В. А. Федоровой) показало наличие закономерности связи интеллектуальных функций учащихся и их педагогов (см. рис.1).

Наиболее развитыми интеллектуальными функциями у учеников и педагогов оказались: скорость восприятия речевого материала (3), умение строить умозаключения (5), чувство языка, комбинаторно-логическое мышление (7), образное мышление (10), эффективность процессов памяти, выносливость к умственной нагрузке (11). Наименее развитыми интеллектуальными функциями – гибкость восприятия (2), гибкость мышления (6). Таким образом, у педагогов и их учеников одни и те же интеллектуальные функции находятся в прямой зависимости – те интеллектуальные функции, которые хорошо (плохо) развиты у учителей, также хорошо (плохо) развиты у их учеников.

В 2009 г. аналогичную тенденцию нам удалось выявить в ходе исследования креативности учителей и их учащихся (по тесту Е. Торренса). В тестировании приняли участие 41 учитель и 173 учащихся общеобразовательных школ г. Южно-Сахалинска. Исследование было проведено И. В. Самариной, слушателем направления ДПО по программе «Социальная педагогика, психология» СОИПипКК под руководством Е. В. Нагиевой. Сравнительный анализ позволил установить прямую зависимость между уровнем развития креативности учителя и

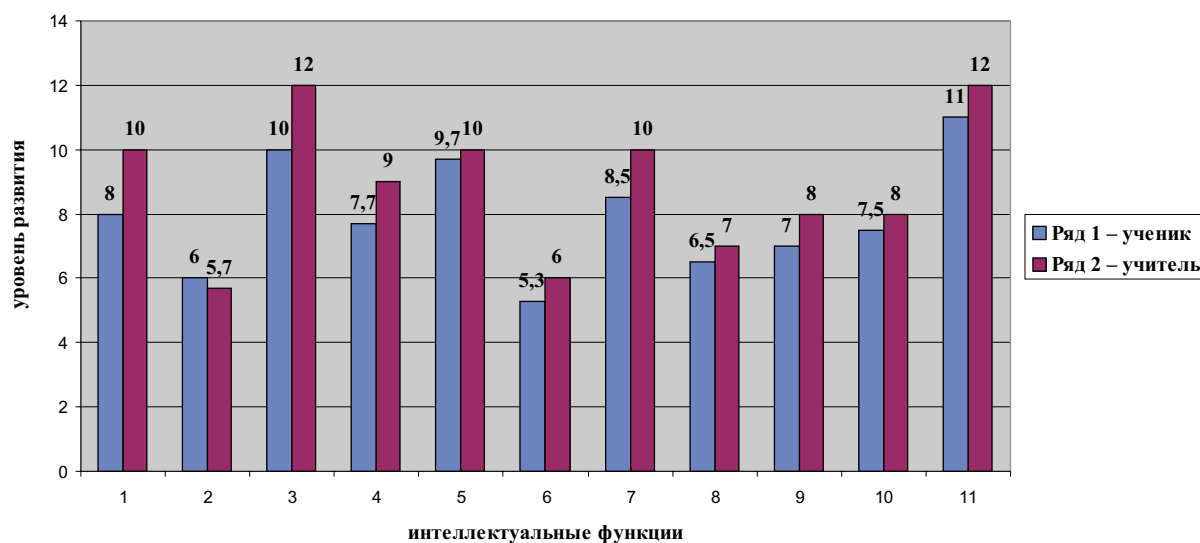


Рис. 1. Номера субтестов: 1 – информированность, 2 – гибкость восприятия, 3 – скорость восприятия, 4 – математическое мышление, 5 – способность к умозаключению, 6 – гибкость мышления, 7 – комбинаторно-логическое мышление, 8 – индуктивное мышление, 9 – дедуктивное мышление, 10 – образное мышление, 11 – эффективность процессов памяти, а также выносливость к умственной нагрузке

его учеников, то есть чем выше был уровень развития креативности учителя, тем выше уровень развития креативности у его учеников. Это свидетельствует об их способности нестандартно решать обычные проблемы, продуктивно мыслить, обостренно воспринимать недостатки и пробелы в знаниях.

Кроме этого, при проведении качественного анализа, где изучались способы выполнения рисунков учениками и учителями, была выявлена следующая закономерность – большинство учеников в классах, дорисовывая незаконченные фигурки, повторяли за своим учителем конкретный способ выполнения рисунков. Так, например, большинство учащихся 8-го класса выполнили рисунки лица (86 % учащихся), горы (63 % учащихся) и дерева (45 % учащихся) аналогично тому, как это сделал их учитель (см. табл. 1). В 9-м классе большинство учащихся демонстрирует совпадение собственных идей выполнения буквы (68 % учащихся) с идеей учителя (см. табл. 1).

Нам также удалось установить, что чем выше уровень креативности учителя, тем большее количество его учащихся свободно объединяют в единую сюжетную линию различные дорисованные ими фигурки, подобно тому, как это делает учитель. Приведенные факты убедительно доказывают, что креативность учителя и его учеников находятся в прямой зависимости.

Ученым удалось установить, да и практика это показывает ежедневно, что только если сам учитель обладает высоким творческим потенциалом, то его способные, творчески развитые ученики добиваются блистательных успехов. Если учитель сам находится где-то внизу шкалы «творческие способности», то школьники с яркими творческими способностями не раскрываются, не реализуют своих возможностей. Однако ученики с менее развитыми творческими способностями оказываются более успешными и имеют более высокие академические достижения именно у учителей с

невысоким уровнем творческих способностей, а у учителя с высоким творческим потенциалом такие учащиеся оказываются в «загоне». Таким образом, ученые пришли к выводу, что учитель вольно или невольно оказывает предпочтение тому психологическому типу учащихся, к которому принадлежит сам по уровню развития творческих способностей [2].

Вышесказанное позволяет однозначно ответить на вопрос: «Может ли учитель научить тому, чем не владеет сам?» – нет, не может! Важнейшей задачей педагогической деятельности является развитие учащихся. Но полноценно развивать учащегося может лишь тот учитель, который сам находится в процессе саморазвития. С. Л. Рубинштейн, говоря о единстве деятельности, личности и (само)сознания отмечал, что «всякая деятельность исходит от личности как ее субъекта. Личность как сознательный субъект осознает не только окружающее, но и себя в своих отношениях с окружающими, сознательно присваивает себе все, что делает человек, относит к себе все исходящее от него дела и поступки и сознательно принимает на себя ответственность в качестве их автора и творца. Проблема изучения личности завершается раскрытием самосознания» [6]. Профессиональное сознание, образуя внутренний план деятельности педагога, пронизывая все трудовые начинания учителя, всю его работу, детерминирует отношение к детям, передаваемым знаниям, к себе. Оно определяет сущность, содержание, структуру и направленность педагогического труда. Именно от педагога, от уровня развития его профессионального сознания во многом зависят становление и развитие личности нового человека, востребованного обществом, его духовный рост, глубина освоения молодым поколением социокультурного опыта.

Сознание и самосознание рассматривается как основной объект саморазвития учителя с древних времен. Еще древними греками была сформулиро-

Таблица 1

Соотношение вариантов выполнения рисунков учителя и учеников

Стимул	Вариант учителя	Варианты учеников
		8-й класс
		8-й класс
		8-й класс
		9-й класс

вана мысль, что развитие – это качество, внутренне присущее человеку (Демокрит, Аристотель, Платон). Далее был сформулирован целый ряд идей и теорий, где сущность развития человека рассматривалась как наличие рассудка и способности человека мыслить (Б. Паскаль); как бесконечная борьба противоположностей через развертывания себя в мире и мира в себе (Н. Кузанский); как обладание единством, то есть совместное с другими людьми освоение ценностей (Б. Спиноза); как развитие морально-нравственного начала человека и способность сознательно управлять своими знаниями и переживаниями (И. Кант); как способность выходить за свои пределы (Ф. Шеллинг); как внутренняя борьба с тем, что во мне «не есть мое „Я“» и раскрытие творческой природы человека (Н. Бердяев); как способность возвыситься над собой как живым существом, «сделать предметом своего познания все, в том числе и самого себя» (М. Шеллер) и т. д. [1].

Если философский контекст рассмотрения проблемы развития человека освещает сущностные характеристики процесса развития и саморазвития человека, то в психологическом контексте учеными были выявлены механизмы и объекты развития личности. Основными гранями развития личности в психологическом контексте являются: взаимодействие бессознательного и сознания (З. Фрейд), адекватность функционирования человека, контроль над поведением (Дж. Уотсон, Э. Толмен), целостность личности, способность образовывать целостности с другими людьми и деятельностью (М. Вертгеймер), освоение культуры и образование личности (Л. С. Выготский), развитие мышления, творчество и спонтанность (Дж. Морено), самоактуализация (А. Н. Маслоу), субъектность и самосознание (С. Л. Рубинштейн), деятельность (А. Н. Леонтьев), социальность и историчность (Л. И. Божович), кризисы отношений между внутренним и внешним миром (Э. Эриксон), системность и способность эффективно участвовать в социальных и природных системах (Л. И. Анцыферова), потребности и интересы (Ф. Перлз), социальная ситуация развития (Л. И. Божович), ценности (Н. И. Непомнящая), духовность – свобода, любовь, совесть, чувство долга (В. И. Слободчиков), смысл человека, его жизни (Д. А. Леонтьев).

Профессиональное саморазвитие учителя носит самостоятельный и самодеятельный характер, являясь его осознанным выбором. Однако на практике процесс формирования профессионального самосознания учителя проходит стихийно, поскольку учитель не владеет соответствующими средствами и не может самостоятельно организовать условия профессионального развития. При данных обстоятельствах учителю необходима психолого-педагогическая поддержка и помощь в освоении механизмов саморазвития [5]. К числу важных механизмов саморазвития личности учителя относятся: *установка, рефлексия, остановка и фиксация, самооценка, системный анализ, самокритичность, анализ (прежде всего успехов, а не*

провалов), диалектический анализ, аккомодация и ассимиляция, центрация и децентрация, личностная включенность, интуиция, целеполагание, целеосуществление, целеутверждение.

В педагогическом аспекте важными условиями профессионального развития учителя становятся: *личностная значимость педагогической деятельности* (Н. В. Кузьмина); *адаптирование своих неповторимых индивидуальных особенностей к требованиям педагогической деятельности* (Е. Варламова, С. Степанов); *преодоление психологических границ эмпирического «Я», то есть выход учителя в мыслительное, духовное, смысловое пространство* (Л. М. Митина); *продуктивная напряженность*, которая характеризуется «умением педагога вовлекать учащихся в постижение нового, преодолевать трудности, достигать успехов и радоваться им» (А. А. Деркач).

Приоритетные задачи современного образования, важнейшие как для развития общества в целом, так и для конкретной личности, предъявляют особые требования к личностным и профессиональным качествам учителя. Только учитель с хорошо развитыми интеллектуальными и личностными качествами готов к воспитанию творческой личности, способной к саморазвитию, самостоятельному нравственному выбору, конкуренции. Понимание того, что ученики постоянно в большей или меньшей степени испытывают на себе влияние личностной индивидуальности учителя, его ожиданий, ценностей, интеллектуальных и творческих способностей, его характера, должно привести учителя к осознанию того, что в первую очередь он должен развиваться и совершенствоваться сам, а успешность учеников станет естественным следствием профессиональной деятельности успешного учителя.

Литература

1. Кряхтунов, М. И. Психолого-педагогические условия профессионального саморазвития учителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08, 19.00.07 / М. И. Кряхтунов. – М.: РГБ, 2003. (Из фондов Российской государственной библиотеки) – URL: <http://diss.rsl.ru/diss/03/0661/030661009.pdf> – 10.09.2010.
2. Лук, А. Н. Мышление и творчество / А. Н. Лук. – М.: Политиздат, 1976. – 144 с.
3. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина. – М.: изд. центр «Академия», 2004. – 320 с.
4. Митина, Л. М. Интеллектуальная гибкость учителя: Психологическое содержание, диагностика, коррекция: учеб. пособие / Л. М. Митина. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Флинта, 2003. – 144 с.
5. Сергеев, И. С. Основы педагогической деятельности: учеб. пособие / И. С. Сергеев. – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.
6. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: ПитерКом, 1998. – С. 434–435.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК ОДИН ИЗ ПУТЕЙ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ 10-Х КЛАССОВ К ОБУЧЕНИЮ В ТРЕТЬЕЙ СТУПЕНИ ОБРАЗОВАНИЯ

Никонова А. А.,
МОУ СОШ № 2,

г. Александровск-Сахалинский, Сахалинская область

Основная идея статьи: решать проблему адаптации к обучению учащихся 10-го класса можно с помощью социально-психологического тренинга. Ряд задач привыкания к условиям обучения в третьей ступени усугубляется необходимостью профильного обучения. Представленные материалы статистически и наглядно доказывают эффективность проведенной работы.

Модернизация общего образования требует перехода от традиционной установки на формирование преимущественно знаний, умений и навыков к воспитанию качеств личности, необходимых для жизни в новых условиях открытого общества. Наряду с ответственностью, инициативностью и самостоятельностью к их числу можно отнести и способность адаптироваться к постоянно меняющимся условиям окружающей среды, что является ведущим показателем здоровья ребенка. В этом и заключается актуальность избранной темы исследования.

Для современного 10-го класса важной является проблема социально-психологической адаптации к новому коллективу. Сегодня типичной является ситуация, когда ребенок продолжает обучение во вновь созданном коллективе, а это уже другое восприятие, другие межличностные взаимоотношения, смена статуса и т. д. Поскольку после 9-го класса уходят из школы чаще всего слабоуспевающие учащиеся, то средний интеллектуальный уровень в старшей школе оказывается сравнительно высоким. В результате бывший отличник может неожиданно для себя оказаться средним или даже слабым учеником. А бывший хорошист – неуспевающим. Родители не всегда задумываются об этом, настаивая на продолжении учебы в стенах школы, и часто не понимают, почему вдруг их ребенок становится мрачным, подавленным или, напротив, злобным и агрессивным.

Причина проблем [2] в том, что при резкой смене критериев оценок в третьей ступени обучения, при потере привычного статуса в группе сверстников возникают значительные (и, что самое главное, часто не осознаваемые) сдвиги в области самооценки, отношения к себе, происходит как бы разрыв преемственности в становлении идентичности, в сфере основных переживаний человека, связанных с осознанием самого себя. Часто это ведет к развитию разного рода защитных механизмов, которые позволяют человеку сохранять привычную высокую самооценку, привычное отношение к себе за счет искажения субъективного восприятия действительности и самого себя, что выражается внешне в неадекватном поведении, в снижении конструктивности поведения, в возникновении аффективных реакций, а также чувства подавленности, депрессии и в прочих самых разных проявлениях. Возникает то, что принято называть социально-психологической дезадаптацией.

Другая нередко встречающаяся в 10-х классах

проблема – отсутствие положительной учебной мотивации, самостоятельного выбора пути дальнейшего обучения. Возникают трудности, связанные с несформированностью потребности и способности к самостоятельной постановке жизненных целей, потребности и способности осуществлять личный, свободный выбор. Многие юноши и девушки идут в 10-й класс лишь только потому, что так захотели их родители. В результате на первый план выступает общение со сверстниками (как у младших и средних подростков), снижается интерес к учебе, а повышается – ко всему, что не учеба и не работа.

Специфика адаптации десятиклассников определяется также особенностями возраста и спецификой профильного обучения. В нашей работе принимали участие учащиеся 10-х классов физико-математического (2007/08 учебный год – 17 человек), оборонно-спортивного (2008/09 учебный год – 25 человек) и филологического (2009/10 учебный год) профилей. Важной социальной потребностью данного возраста является потребность в поисковой активности, в самоопределении, в протраивании жизненных перспектив. Однако практика показывает, что нередко учащиеся с высокой успеваемостью показывают повышенную или высокую тревожность, а повышенные требования и увеличение учебной нагрузки, утомление неизбежно ведут к невротическим явлениям, что ставит под сомнение эффективность обучения в третьей ступени.

Исходя из целей и задач адаптационного периода, методом коррекционно-развивающей работы с учащимися 10-го класса был выбран социально-психологический тренинг.

Цель исследования: определение эффективности влияния социально-психологического тренинга в условиях перехода к третьей ступени образования на снижение школьной, самооценочной и межличностной тревожности учащихся.

Задачи исследования:

- изучение самооценки и личностной тревожности школьников;
- разработка и апробация социально-психологического тренинга как пути решения проблемы адаптации старших подростков при переходе из основной ступени образования в третью.

Объект исследования: социально-психологическая адаптация учащихся при переходе в третью ступень образования.

Предмет исследования: школьная, самооце-

ночная и межличностная тревожность как один из важнейших показателей процесса адаптации.

Гипотеза исследования: предполагается, что социально-психологический тренинг с учащимися 10-х классов, основанный на активных методах групповой работы, обеспечит снижение школьной и личностной тревожности, что является важным в процессе адаптации к обучению в третьей ступени.

Метод исследования: методика изучения уровня тревожности О. Кондаша [4].

Цель социально-психологического тренинга: эффективная социально-психологическая адаптация учащихся в группе сверстников, формирование навыков эффективной совместной работы.

Задачи социально-психологического тренинга:

- овладение психологическими знаниями;
- развитие способности адекватного познания себя и других;
- коррекция, формирование и развитие эффективного взаимодействия;
- развитие рефлексии.

Работа в тренинге строилась по следующим принципам:

1. Принцип активности.
2. Принцип исследовательской творческой позиции.
3. Принцип объективации (осознания) поведения.
4. Принцип партнерского (субъект-субъектного) общения.

В работе использовались следующие методические приемы: групповые дискуссии, ролевые игры, психогимнастика. Тренинг проходил в три встречи, в течение трех учебных дней. В расписании у учащихся в эти дни стояла только психология. Работа начиналась с 8.30, затем был перерыв на обед в 12.00, каждая из встреч заканчивалась примерно к 15.00 часам.

Группы участников были разными по количеству, половому составу, по степени изначальной включенности в работу, по уровню восприятия и принятия окружающей действительности, по уровню принятия самой формы проведения занятий. Это необходимо было учитывать для того, чтобы обеспечить наибольший комфорт в межличностном общении как условие для решения поставленных задач.

На последней встрече участникам предоставлялась анонимная анкета, где они имели возможность высказать свое отношение к произошедшему. На предложение продолжить фразу «На этом тренинге...» были получены следующие ответы: «...я сблизилась с некоторыми людьми, узнала многое о новых одноклассниках; «...жаль, что толком не был на тренинге, поэтому ничего определенного сказать не могу, только эмоции»; «...мы играли все вместе и старались узнать друг о друге побольше»; «...я развивал свое мышление в игровой форме»; «...мы пытались поймать волну позитива». Фраза «Больше всего мне запомнилось...» была продолжена так: «...игра «Мафия». Она просто клевая!!! Уверен, мы потом ее долго будем вспоминать!»; «...то, как создаются сплетни»; «...что некоторые люди не боялись открыться». Как то, что не очень понравилось в тренинге, участники отмечали заполнение тестов и необходимость

подсчета баллов; «...некоторые люди «выкаблучивались»; то, что не все одноклассники принимали участие в тренинге; «...некоторые участники не высказывали свое мнение». Продолжение фразы «Думаю, что после тренинга изменится...» было таким: «...отношение друг к другу»; «...мое отношение к одноклассникам и, надеюсь, их отношение ко мне – тоже»; «...ничего, можно разве за три дня изменить то, что формировалось годами?»; «...ничего, просто я еще раз убедилась, что одноклассники не обращают на меня внимания»; «...может, я что-то про себя узнаю, настроение изменится, и станет весело». Фраза «Мне больше всего понравилось...» была завершена следующим: «...в игре «Мафия» вычислять методом дедукции убийцу, наблюдая за реакцией, жестами, мимикой»; «...что все одноклассники стали одной командой, хотя бы на время»; «...что ребята нашли позитив в общении друг с другом»; «...я почувствовала, что наш класс стал дружнее и сплоченнее»; «...что на тренинге я раскрыла в себе новые чувства, появился другой взгляд».

После проведения социально-психологического тренинга значительно увеличивается количество участников с нормальным и чрезвычайно спокойным уровнями тревожности, снижается количество участников с повышенной, высокой и очень высокой тревожностью. В целом количество учащихся с нормальным уровнем тревожности, по данным за три года, стабильно увеличивается. Так, результаты отражены в диаграмме (см. рисунок).

Количество детей, имеющих нормальный уровень школьной тревожности, по окончании тренинга увеличилось: 2007/08 учебный год – с 70 до 81 %; 2008/09 учебный год – с 56 до 84 %; 2009/10 учебный год – с 35 до 75 %. По самооценочной тревожности динамика следующая: 2007/08 – с 82 до 94 %; 2008/09 учебный год – с 88 до 80 %, но при этом 17 % участников – с уровнем чрезвычайного спокойствия; 2009/10 учебный год – с 85 до 55 %, но 40 % учащихся – с чрезвычайным спокойствием. В межличностной тревожности динамика такая: 2007/08 учебный год – с 76 до 41%, при 35 % учащихся – с чрезвычайным спокойствием; 2008/09 учебный год – с 72 до 76 %; 2009/10 учебный год – с 55 до 80 %.

Таким образом, в результате проведенной работы удалось увеличить количество учащихся с нормальной тревожностью, что позволило в довольно сжатые сроки решить задачи социально-психологической адаптации при переходе в третью ступень обучения среди учащихся профильных 10-х классов.

Несмотря на то, что программа тренинга далека от совершенства и не решает абсолютно всех проблем, связанных с адаптацией 10-х классов, она, на наш взгляд, может относиться к здоровьесберегающим технологиям в учебно-воспитательном процессе, что является одним из требований, предъявляемых модернизацией образования.

Литература

1. Анн, Л. Ф. Психологический тренинг с подростками / Л. Ф. Анн. – СПб.: Питер, 2007. – 271 с.
2. Иванова, Н. В. Адаптационный период в

Школьная тревожность

Самооценочная тревожность

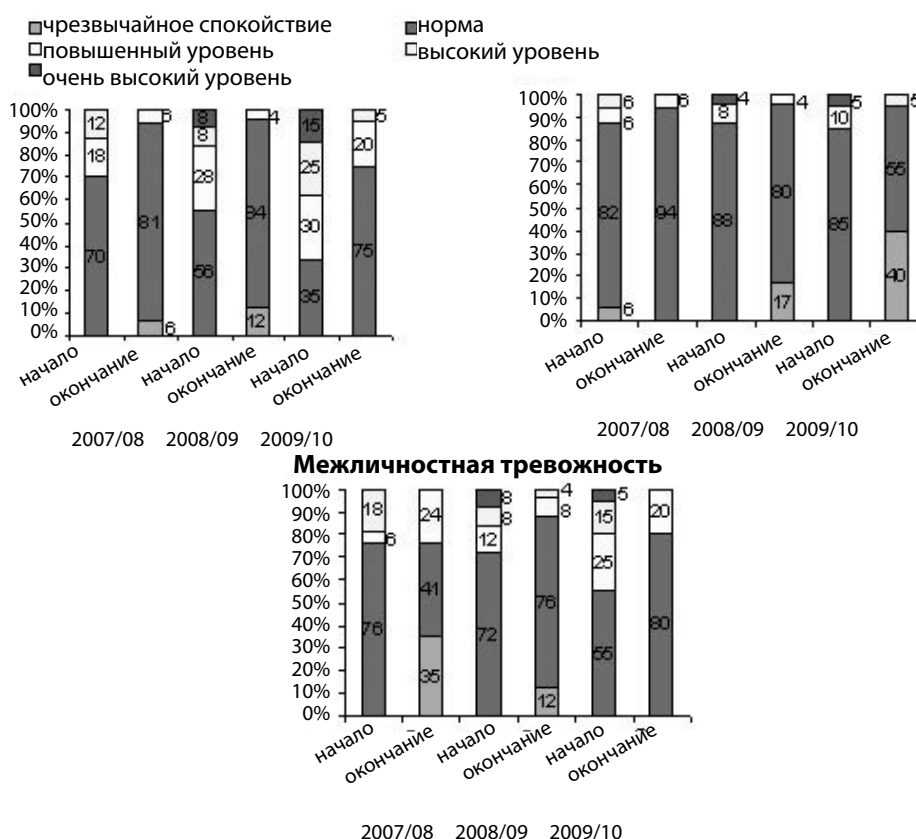


Рис. 1. Динамика тревожности до и после тренинга

школе: смысл, значение, опыт / Н. В. Иванова, М. П. Кузнецова // Журнал практического психолога. – 1997. – № 3. – С. 6–13.

3. Пузиков, В. Г. Технология ведения тренинга / В. Г. Пузиков. – СПб.: Речь, 2005. – 223 с.

4. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е. И. Рогов. – М.: Владос, 1995. – 522 с.

5. Фопель, К. На пороге взрослой жизни: Психологическая работа с подростковыми и юношескими проблемами. Ценности, цели и интересы. Школа и учеба. Работа и досуг / К. Фопель. – М.: Генезис, 2008. – 208 с.

6. Хухлаева, О. В. Школьная психологическая служба. Работа с учащимися / О. В. Хухлаева. – М.: Генезис, 2007. – 208 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЙ АГРЕССИВНОСТИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С НОРМАЛЬНЫМ И АНОМАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ

Павлючик Е. В.,
Южно-Сахалинский педагогический колледж СахГУ,
г. Южно-Сахалинск

В статье акцентируется внимание на проявлениях агрессивного поведения у учащихся начальных классов с нормальным развитием и поведенческими отклонениями. Дается характеристика этапов развития агрессивности у младших школьников. Приводятся результаты диагностики различий в проявлениях агрессивности у данной категории детей.

В настоящее время термин «агрессия» употребляется довольно широко. Этот феномен связывают и с негативными эмоциями, такими, как гнев, и с отрицательными мотивами, к примеру, со стремлением навредить, а также с деструктивными установками, например, расовыми предубеждениями и разрушительными действиями [2, с. 82].

Следует отметить, что проблема агрессивности давно интересует мировую науку. В разное время этой проблемой занимались такие исследователи, как З. Фрейд, А. Адлер, А. Бандура, Л. Беркович, Р. Бэрон, Е. Змановская, Е. Лютова, Т. Румянцева, В. Гурьева и др.

Причины появления агрессии могут быть самыми разными. В частности, появлению агрессивных качеств может способствовать ряд соматических заболеваний или заболеваний головного мозга. Следует отметить, что немалую роль играет воспитание в семье, причем, что важно, с первых дней жизни ребенка. Исследования психологов выявили, что при резком подавлении агрессивности у детей, вопреки ожиданиям, эти качества не исчезают, а напротив, постепенно взращиваются, что непременно дает о себе знать в последующем. Таким образом, негатив порождает только негатив, а агрессия, естественно, – агрессию [3, с. 52].

Однако если на агрессивные проявления ребенка совсем не обращать внимания, то он может понять это как вседозволенность, что опасно, поскольку разовые вспышки гнева незаметно могут перейти в привычку действовать агрессивно.

Вместе с тем агрессивный человек, как и любой другой, на наш взгляд, нуждается в помощи, принятии и понимании, потому что его агрессия – это, прежде всего, отражение внутреннего дискомфорта, неспособности адекватно реагировать на происходящие вокруг него явления.

Поэтому только при разумном компромиссе, мы полагаем, можно найти золотую середину, научить ребенка справляться с агрессией.

В тех же случаях, когда агрессия выходит за рамки естественного реагирования на ситуацию, ребенок проявляет не просто несдержанность, а крайнюю раздражительность, доминантность, эгоцентризм, мстительность, склонность к немотивированному злобному настроению, бурному реагированию, нетерпимость к чужому мнению, излишнюю требовательность, обидчивость, подозрительность.

Обычно на первом этапе самыми ранними проявлениями бывают следующие: двигатель-

ная расторможенность, незначительная возбудимость, тревожный сон с подергиваниями. Уже в раннем возрасте дети считаются трудными вследствие излишней подвижности, стремления во все вступать. В дошкольном возрасте наблюдается усиление этих ранних проявлений, появление устрашающих снов, сновидений. В случае имеющейся длительной психогенной ситуации более очевидной становится неровность настроения, иногда принимающая характер мало очерченных приступов, длящихся до нескольких часов и сопровождающихся угрюмостью, капризностью, повышенной раздражительностью. В ответ на замечания взрослого могут возникать аффективные вспышки. Нередко это становится заметным к окончанию занятий, что должно свидетельствовать о наступившей психической истощаемости. При этом резко выраженные трудности поведения вызывают необходимость гиперопеки со стороны старших как возможности заставить таких детей заниматься. При отсутствии у учителя достаточного терпения по отношению к таким детям начинают обнаруживаться явления педагогической запущенности.

На втором этапе постепенно выкристаллизовывается психопатическая структура личности, наблюдается усиление взрывчатости, закрепляется однотипный способ реагирования и спонтанность колебаний настроения, усиливается расторможенность влечений. Особенно выраженными становятся сниженная мотивация к учебе, завышенная самооценка, нетерпимость к ущемлению своих прав. Все это обуславливает резкое учащение конфликтных ситуаций и реакций, носящих характер аффективных взрывов, истерической двигательной бури, протеста.

На третьем этапе происходит завершение формирования психопатии, при этом клиническая картина соответствует трем критериям диагностики психопатий: постоянство, тотальность проявлений, социальная дезадаптация [3, с. 108–110].

Таким образом, при неблагоприятном воздействии внутренних и внешних факторов агрессивное влечение действительно приобретает формы агрессивности и устойчивого разрушительного поведения вплоть до общественно опасных форм. Очевидно, что в норме агрессия носит оборонительный характер и служит выживанию. Она также выступает источником активности индивида, его творческого потенциала и стремления к достижениям [1].

Для выявления особенностей проявлений

агрессивности у тех учащихся, у которых наблюдается нормальное развитие, и тех, кто наблюдается у невропатолога вследствие имеющихся заболеваний, нами было проведено исследование на базе средней общеобразовательной школы № 3 г. Южно-Сахалинска. Экспериментальное исследование проводилось с пятью учащимися одной возрастной группы от девяти до десяти лет, у которых нет выраженных отклонений в развитии, и такой же группой учащихся, которые наблюдаются у невропатолога. Для проведения эксперимента нами был выбран опросник «Уровень агрессивности», авторы – А. Басс, А. Дарки.

Испытуемым предлагалось ответить утвердительно либо отрицательно на 75 вопросов. Результаты опроса представлены в таблице 1.

Таблица 1

Итоги опроса участников эксперимента

№ п/п	Список	Физическая агрессия	Косвенная агрессия	Склонность к раздражению	Негативизм	Обида	Подозрительность	Вербальная агрессия	Чувство вины
		1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Б. Кира	8	6	7	2	4	7	8	4
2.	В. Влад	5	6	6	4	3	4	4	3
3.	М. Юля	4	4	2	1	0	2	3	2
4.	Ш. Илья	3	2	1	0	0	2	4	4
5.	Я. Елена	7	5	2	3	3	4	5	4

Исходя из полученных данных, нами были определены показатели по отдельным шкалам агрессивности согласно методике. Ниже представлены результаты.

Таблица 2

Показатели уровня выраженности шкал агрессивности

№ п/п	Список участников	Общая шкала агрессивности	Общая шкала мотивационной агрессии	Общая шкала враждебности	Наличие агрессивности
1.	Б. Кира	22 (норма)	25 (повыш. уровень)	11 (повыш. уровень)	Выражена мотивационная агрессивность и враждебность
2.	В. Влад	15 (норма)	15 (норма)	7 (норма)	Агрессивность не выражена
3.	М. Юля	11 (норма)	9 (норма)	2 (норма)	Агрессивность не выражена
4.	Ш. Илья	9 (норма)	9 (норма)	2 (норма)	Агрессивность не выражена

№ п/п	Список участников	Общая шкала агрессивности	Общая шкала мотивационной агрессии	Общая шкала враждебности	Наличие агрессивности
5.	Я. Елена	17 (норма)	14 (норма)	7 (норма)	Агрессивность не выражена

Таким образом, результаты опроса показали, что из пяти участников эксперимента выраженная агрессивность наблюдается у одного человека.

Аналогичное исследование было проведено с другими пятью участниками, которые, в отличие от первой группы, наблюдаются у невропатолога вследствие различных заболеваний, характеризующихся повышенной возбудимостью. Результаты выявили следующее.

Таблица 3

Показатели уровня выраженности шкал агрессивности

№ п/п	Список участников	Физическая агрессия	Косвенная агрессия	Склонность к раздражению	Негативизм	Обида	Подозрительность	Вербальная агрессия	Чувство вины
		1	2	3	4	5	6	7	8
1.	А. Андрей	9	8	7	4	6	8	11	6
2.	Г. Галина	8	6	6	5	5	9	7	9
3.	И. Илья	10	8	8	5	7	7	13	7
4.	П. Борис	6	5	11	5	5	4	7	8
5.	Ф. Полина	5	6	8	4	6	6	5	9

Далее нами были определены показатели по отдельным шкалам агрессивности согласно методике. Ниже представлены результаты.

Таблица 4

Показатели уровня выраженности шкал агрессивности у учащихся с выраженной возбудимостью

№ п/п	Список участников	Общая шкала агрессивности	Общая шкала мотивационной агрессии	Общая шкала враждебности	Наличие агрессивности
1.	А. Андрей	28 (высокий уровень)	27 (высокий уровень)	14 (высокий уровень)	Выражена общая агрессивность, высокая мотивационная

№ п/п	Список участников	Общая шка- ла агрессив- ности	Общая шкала моти- вационной агрессии	Общая шка- ла враждеб- ности	Наличие агрессив- ности
					агрессив- ность и враждеб- ность
2.	Г. Гали- на	21 (норма)	21 (норма)	16 (высокий уровень)	Выражена враждеб- ность
3.	И. Илья	31 (высокий уровень)	31 (высокий уровень)	20 (высокий уровень)	Выражена общая агрессив- ность, мотива- ционная агрессив- ность и враждеб- ность
4.	П. Бо- рис	18 (норма)	24 (повыш. уровень)	9 (норма)	Выражена мотива- ционная агрессив- ность
5.	Ф. По- лина	16 (норма)	18 (норма)	12 (повыш. уровень)	Выражена враждеб- ность

Как видно из таблицы, у всех детей данной категории имеются выраженные проявления агрессивности, в то время как в первой группе агрессивность была определена только у одного человека.

Таким образом, можно сделать вывод, что агрессивность как свойство личности присуща лицам с неврологическими нарушениями чаще, чем при нормальном развитии.

Опыт показывает, что своевременно проведенное психодиагностическое исследование способствует правильно выбранной психолого-педагогической стратегии, а также является основой для разработки мер психологической коррекции девиантных форм поведения с ориентировкой на индивидуальные особенности. При этом данные психодиагностики помогают формировать у учащихся адекватный стиль поведения, включающий использование в качестве фундаментальной основы те личностные ресурсы и наиболее сильные стороны личности, которые обнаруживаются в процессе исследования.

Литература

1. Змановская, Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская. – М.: Академия, 2003. – 288 с.

2. Лютова, Е. К. Агрессивные дети / Е. К. Лютова, Г. Б. Моница. – М.: ЦСПА Генезис, 2000. – 45 с.

3. Клиническая и судебная подростковая психиатрия / Под ред. В. А. Гурьевой. – М.: Генезис, 2001. – 480 с.

ЭТНИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Пак Д. М.,

Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск

В статье обосновывается необходимость изучения социального интеллекта с учетом его этнической специфики. Рассматривается влияние различных факторов на развитие социального интеллекта, его роль в профессиональной подготовке специалистов. На основе анализа научных исследований показана взаимосвязь компонентов социального интеллекта через реализацию его функций.

Процесс глобализации определяет многое в развитии образования. Мир обновляется информационно, стремительно меняются среда и условия существования человека. Образуются новые сферы деятельности человека, новые профессиональные поля, типы и формы коммуникаций, в которые включаются культуры, этносы, сообщества. Огромная роль в этом процессе отводится человеку и его интеллекту.

Пока что, к большому сожалению, в полном объеме не представляется возможным проанализировать специфику понятия «социальный интеллект» в контексте этнических особенностей личности из-за отсутствия достаточного количества работ на эту тему. Известно, что развитие социального интеллекта является основой профессиональной подготовки студентов в сфере «человек – человек». Влияние факторов среды на личность в процессе социализации предполагает усвоение социальных норм, правил, принятых образцов поведения, социальной дистанции, невербальных кодов общения и другой социальной информации, жизненно важной для адаптации в обществе. Конечно, все вышеперечисленные знания приобретают определенное содержание в связи с этнической принадлежностью личности, то есть являются социально и культурно обусловленными. Это побуждает нас воспринимать не абстрактного человека и жизненную среду вообще, а конкретного человека, который находится в ситуации постоянной коммуникации как человек говорящий, слушающий, смотрящий, действующий, осознающий, как человек определенной регионально-этнической и социоэкономической культуры. Для формирования личности педагога и его успешного вхождения в образовательный процесс необходим набор новых, ранее не сформированных компетенций, позволяющих решать целый комплекс задач, сопутствующих «знаниям предмета». На наш взгляд, одной из ключевых компетентностей педагога должна стать коммуникативная компетентность. Именно развитие социального интеллекта является основой коммуникативной компетентности. В связи с этим необходимо выделить основные функции, которые выполняет социальный интеллект в жизнедеятельности личности [1, с. 45–47]. Это функции:

1. *Адаптационная*, включающая адаптивность и адекватность, предполагающая формирование программ и планов успешного взаимодействия (В. Н. Куницына, Н. Кантор, Дж. Гилфорд, М. Салливан).

2. *Адекватного распознавания, анализа и предвидения развития ситуации взаимодействия с*

учетом изменяющегося контекста. Данная функция выделяется В. Н. Куницыной из функции планирования межличностных событий; ее выделяют Е. С. Михайлова, Н. А. Лужбина, М. А. Холодная. Последняя называет эту функцию познавательнореценочной.

3. *Эмоционального проникновения в личностный и социально-психологический контекст ситуации взаимодействия.* Данная функция выделяется как необходимое условие реализации предыдущей функции.

4. *Мотивационная.* Социальный интеллект не может быть реализован без мотивации на саморазвитие, самосовершенствование, на достижение социально значимых результатов, на общение с людьми (В. Н. Куницына).

5. *Мобилизационная* – функция актуализации внутреннего психического ресурса. При этом социальный интеллект является средством эффективного разрешения стихийных кризисов.

6. *Развивающая.* Обозначена у В. Н. Куницыной как функция саморазвития, самопознания, самообучения, у М. А. Холодной – как рефлексивно-коррекционная, у Р. Стернберга – как функция самоуправления своим поведением.

7. *Коммуникационная* (Э. Торндайк, Г. Олпорт, Дж. Гилфорд, М. Салливан, Р. Стернберг, М. А. Холодная, М. А. Лукичева). У В. Н. Куницыной данная функция получила название «расширение социальной компетентности».

Таким образом, можно утверждать, что социальный интеллект – это интегральная способность, определяющая успешность общения и социальной адаптации, объединяющая и регулирующая познавательные процессы, связанные с отражением социальных объектов (человека как партнера по общению или группы людей).

На сегодняшний день признано немаловажное значение социального интеллекта личности в достижении успеха в динамично изменяющемся мире, в личностно-профессиональном самоопределении и социализации. Но одного признания недостаточно. Важно знать, каким должен быть педагог сегодня, какие задачи ему предстоит решать, какими компетенциями он должен владеть, что и как должно обновляться в системе высшего образования. Это вопросы, ответы на которые связаны с развитием российского поликультурного, полиэтнического и поликонфессионального общества.

Следует отметить, что в рамках этнической специфики социального интеллекта наблюдается ряд отличительных особенностей, обусловленных природой данного феномена.

Изначально в структуре социального интеллекта выделяется два аспекта: когнитивный и поведенческий, которые подвергаются значительному влиянию этнического фактора. Когнитивная составляющая социального интеллекта представлена совокупностью социальных знаний, которые усваиваются личностью в процессе социализации. Очевидно, что данные знания являются культурно обусловленными. Поэтому такие универсальные аспекты межличностного общения, как межличностная дистанция, мимика, жесты и др., различаются у представителей различных этнических групп. Предположения о намерениях партнера по общению формулируются человеком, исходя из принятых в его культуре норм, которые могут значительно отличаться от норм, принятых в другой социокультурной общности. Поведенческий аспект социального интеллекта также оказывается под влиянием норм, принятых в той или иной культуре, которыми руководствуется личность в различных ситуациях.

Анализ экспериментальных исследований В. Н. Дружинина и О. Н. Сколбик позволяет нам рассмотреть влияние этнического фактора на социальный интеллект. Составляющие поведенческого компонента социального интеллекта на уровне потенциальных способностей представлены психологическими конструктами, которые не подвергаются влиянию культур. Когнитивный и эмоциональный компоненты на потенциальном уровне в процессе социализации оказываются под влиянием институтов социализации, как это было доказано в экспериментах В. Н. Дружинина и О. Н. Сколбик. Согласно их исследованию, уровень данных качеств варьируется в зависимости от этнической принадлежности.

Известно, что под социальным интеллектом понимается личностная черта, определяющая успешность социального общения [7, с. 11]. В связи с этим необходимо выделить основные функции, которые выполняет социальный интеллект в жизнедеятельности человека как личности. Так, адаптационная функция, как отмечено выше, включает способность к адекватной адаптации, которая предполагает формирование программ и планов успешного взаимодействия в сфере «человек–человек» [1, с. 51]. Познавательная функция социального интеллекта позволяет распознавать, анализировать и предвидеть ситуации взаимодействия с учетом «изменяющегося контекста ситуации» [1, с. 53].

На результативном уровне содержание и уровень выраженности поведенческого компонента обусловлены культурными нормами, то есть данная величина является относительной: высокий уровень социальной компетентности в этнической группе, к которой принадлежит ее носитель, может оказаться средним или низким в другом обществе. Уровень самооценки также является величиной культурно обусловленной, что доказывают многочисленные исследования (Burns, Homel, Watkins, Akande и др.), обусловлена также и степень проявления уровня самооценки в поведении.

Социальная креативность в сложившейся си-

туации является также величиной относительной, поскольку умение решать социальные ситуации рассматривается как величина постоянная. Но содержание информации, используемой при решении подобных задач, является культурно обусловленным, поэтому нестандартным. Культурно неприемлемое решение может оказаться непригодным в условиях отличной социокультурной среды, что приведет к снижению показателя по данному аспекту.

Ведущую роль в развитии этнической специфики социального интеллекта играют социальные институты. Семья – это малая группа, в которой имплицитно усваиваются основные нормы, принятые в большой социальной группе – этносе. Школа, друзья – малые группы, посредством которых происходит знакомство и освоение вариантов культуры, существующих в этносе, возникает первичное знакомство с другими этническими общностями и их культурой. Необходимость анализа этнической специфики социального интеллекта обусловлена межкультурной коммуникацией [1, с. 112]. Данный вид коммуникации традиционно рассматривается как один из самых сложных, что обусловлено рядом его специфических особенностей:

1. Процесс межкультурной коммуникации есть специфическая форма деятельности, которая не ограничивается только знанием иностранного языка, но и предполагает знание материальной и духовной культуры другого народа.

2. Успехом межкультурной коммуникации является преодоление стереотипов и межкультурных различий участниками данного процесса.

3. Объективным основанием для межкультурной коммуникации выступают различия культур, на которые реагируют человеческое мышление и поведение. Данные различия оказывают влияние на характер восприятия, оценки и межличностных отношений.

4. Прогнозирование поведения партнеров по межкультурной коммуникации, с одной стороны, является необходимым условием ее успешной реализации, с другой – предполагает наличие большого объема знаний и опыта, необходимых для этого процесса.

Таким образом, следует отметить, что более высокий уровень социальной компетентности, гибкость и отсутствие стереотипов мышления, способность адекватно реагировать на межкультурные различия являются необходимыми условиями для успешной реализации межкультурной коммуникации и напрямую связаны с этнической спецификой социального интеллекта. Процесс формирования и развития этнической специфики социального интеллекта объясняется не только процессом социализации, предполагающим, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, в систему социальных связей и, с другой – активное воспроизведение этой системы индивидом в своей деятельности. Этническая специфика социального интеллекта заключается в трансмиссии, имитации, идентификации, которая проявляется в процессе межкультурной коммуникации в выборе позиции межличностного общения, прогнозировании

поведения партнера по общению. Этническая специфика социального интеллекта в сочетании с личностными качествами также оказывает значительное влияние на его содержание и является основой поведения личности в социуме.

К большому сожалению, проанализировать специфику социального интеллекта в контексте этнических особенностей в полном объеме на сегодняшний день не представляется возможным из-за отсутствия достаточного количества научных исследований на данную тему.

Литература

1. Асмолов, А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. – М.: Просвещение, 1996. – 236 с.
2. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с.
3. Зинченко, Т. П. Когнитивная и прикладная психология / Т. П. Зинченко. – М.: Воронеж, 2000. – 608 с.
4. Каган, М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1998. – 319 с.
5. Крысько, В. Г. Этническая психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. Г. Крысько. – 2-е изд., стереотип. – М.: изд. центр «Академия», 2004. – 320 с.
6. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
7. Люсин, Д. В. Социальный интеллект: теория, измерение, исследование / Д. В. Люсин, Д. В. Ушаков. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 241 с.
8. Рахманкулова, С. А. Гендерные характеристики социального интеллекта студентов: дис. канд. ... психол. наук: 19.00.05 / С. А. Рахманкулова. – Ярославль, 2005. – 194 с.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА СКАЗКОТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ИМЕЮЩИМИ ОБЩЕЕ НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

Панкова С. Ю.,
Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск

Статья посвящена исследованию возможностей метода сказкотерапии при работе с дошкольниками для коррекции речевых расстройств и общего недоразвития речи.

В настоящее время в логопедической практике широко применяются различные нетрадиционные методы для коррекции речевых расстройств, в том числе и общего недоразвития речи дошкольников. Важное место занимает метод сказкотерапии. Сказкотерапией люди занимались всегда, но называли это по-разному. Это сюжетно-ролевая игра, через которую ребенок познает мир, учится находить выход из трудных ситуаций, верить в силу добра, любви, получает возможность выразить свои эмоции, что особенно важно для детей, имеющих различные расстройства, как психологические, так и речевые.

Результаты обследования детей с общим недоразвитием речи (ОНР) показали, что лучше всего у них развит словарный запас. На втором месте у детей с ОНР развит грамматический строй, и наименее развита связная речь.

Для коррекционной работы группа, состоящая из двенадцати детей шестилетнего возраста, была разделена на контрольную и экспериментальную (по шесть человек в каждой). Коррекционная работа проводилась в п/р Луговое МДОУ № 18 «Гармония» и длилась три месяца. Всего было проведено 24 занятия. Занятия проводились два раза в неделю по 25 минут. Форма занятий – подгрупповая (по шесть человек). В контрольной группе дети занимались с логопедом по стандартной программе Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной (шесть человек), а в экспериментальную группу вошли дети (шесть человек), занимающиеся по аналогичной программе Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной, в которую были включены элементы сказкотерапии из методики Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой.

В стандартной программе Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной выделены основные задачи коррекционного воздействия: практическое усвоение лексических и грамматических средств языка; формирование полноценной звуковой стороны речи (воспитание артикуляционных навыков, правильного звукопроизношения, слоговой структуры и фонематического восприятия); подготовка к грамоте; овладение элементами грамоты; развитие связной речи. Для осуществления коррекционной работы нами были взяты три компонента речи: словарный запас; грамматический строй; связная речь.

Развитие *словарного запаса* проводилось в следующих направлениях: 1) обогащение словарного запаса; 2) уточнение значения слова; 3) расширение семантики слова.

В процессе логопедической работы необходимо дифференцировать пары глаголов: *чистить* –

подметать, нести – везти, мыть – стирать, лежать – спать. Дифференциация возвратных и невозвратных глаголов: *умывает – умывается, купает – купается, качает – качается, прячет – прячется, обувает – обувается, причесывает – причесывается, одевает – одевается*.

Дифференциация глаголов, противоположных по значению: *одеть – снять, поднять – опустить, бросить – поймать, найти – спрятать, положить – убрать, дать – взять*. Дифференциация глаголов осуществляется как в импрессивной, так и в экспрессивной речи. Для дифференциации в импрессивной речи детей просят показать на картинке то или иное действие (например: «Покажи, кто купает, а кто купается»). Кроме того, предлагается подобрать картинки в ответ на тот или иной вопрос. Например, детям предъявляются картинки: девочка, мальчик, заяц, лягушка, птица, самолет, собака, лиса, лошадь, мужчина, бумажный змей. Далее задаются такие вопросы: «Кто умеет читать?», «Кто умеет бегать?», «Кто умеет скакать?», «Кто умеет летать?» и т. д. В ответ на вопрос дети отбирают картинки. Для закрепления в экспрессивной речи дети составляют предложения. Например: «Птица, самолет летают» или «Лягушка, заяц скачут».

Овладение прилагательными начинается со слов, обозначающих основные цвета (*белый, черный, красный, синий, зеленый, желтый*), величину (*большой – маленький*), форму (*круглый, овальный, квадратный, треугольный*). В дальнейшем отрабатываются слова, обозначающие высоту (*высокий – низкий*), толщину (*толстый – тонкий*), длину (*длинный – короткий*), ширину (*широкий – узкий*), вкусовые качества (*сладкий, горький, соленый, кислый, вкусный*), качества поверхности (*колючий, гладкий, пушистый*), вес (*тяжелый, легкий*).

На более поздних этапах проводится работа по закреплению прилагательных, которые образуются от существительных с помощью суффиксов (*дерево – деревянный, береза – березовый, стекло – стеклянный, фарфор – фарфоровый, бумага – бумажный, железо – железный, мех – меховой, клюква – клюквенный* и т. д.). Эта работа тесно связана с развитием словообразования. Также необходимо уточнять значение прилагательных, сложных по семантике, например оценочных, обозначающих внутренние качества человека (*добрый, злой, ленивый* и т. д.) [1].

Обогащение словаря осуществляется и за счет местоимений, числительных, наречий и других частей речи. Уточнению значений слов способствует и работа над антонимами: существительными

(*радость – печаль, зло – добро*), прилагательными (*высокий – низкий, длинный – короткий*), глаголами (*радуется – грустит*), наречиями (*далеко – близко*).

Работа по формированию грамматически правильной речи обязательно опирается на реальные представления ребенка и постоянно совершенствующееся слуховое восприятие. Новые грамматические формы закрепляются в упражнениях по словоизменению и словообразованию, по составлению словосочетаний и предложений. При согласовании прилагательного и существительного отрабатываются именительный падеж мужского и женского рода единственного и множественного числа (*деревянный стул – деревянные стулья*), затем именительный падеж среднего рода (*голубое озеро – голубые озера*), а далее – косвенные падежи словосочетания прилагательного с существительным.

Для формирования грамматического строя в процессе коррекционной работы применяется один из приемов «дополнение сказки» с целью закрепления умения детей пользоваться предлогами (*в, на, из, с, под*) и различать их в речи. Детям предлагается прослушать короткий рассказ, при этом они договаривают предложения, начатые логопедом, с помощью вопросов: «Дед вышел (откуда?) из избушки и сел (куда?) на скамейку (под чем?) под деревом. На дереве сидела птичка. Птичка пела. Услышала ее кошка, прыгнула (за кем?) за птичкой (куда?) на дерево. Но птичка улетела и села (куда?) на крышу избушки. Вышла (откуда?) из избушки бабушка, и дедушка ей обо всем рассказал. Бабушка рассердилась (на кого?) на кошку, прогнала ее (куда?) на чердак ловить мышей. Потом бабушка (с кем?) с дедушкой пошли (куда?) в избушку обедать». Эта работа также тесно связана с работой над словом, проводится словарная работа со словом «чердак». Закрепляется умение детей использовать уменьшительно-ласкательные названия животных (белочка, лисичка, кошечка, мышка, курочка, репка и другие). Далее проводится работа по образованию прилагательных от существительных (*яблоко – яблочный*), глаголов с приставками (*зашел – вышел*); по закреплению умения использовать формы повелительного наклонения (*просыпайся, поднимайся, вставай, разбуди* и др.); отрабатываются умения правильно строить предложно-падежные сочетания. При формировании структуры предложения особое внимание уделяется усвоению глубинно-семантических (предикативных) отношений внутри речевого высказывания (субъектных, объектных, локативных, атрибутивных), которые постепенно усложняются и последовательно включаются в структуру предложения. Сначала предложение распространяется за счет простых объектных отношений (*Девочка рвет цветы*), затем – локативных (*Дети идут в школу*), в дальнейшем – атрибутивных (*Это мамина сумка; Мама несет красную сумку*).

При коррекции общего недоразвития речи в экспериментальной группе были включены элементы сказкотерапии из методики Татьяны Дмитриевны Зинкевич-Евстигнеевой. *Задачами методики Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой для детей*

с общим недоразвитием речи являются: 1) развитие тактильных, кинестетических ощущений; 2) формирование коммуникативных навыков; 3) развитие фантазии, мышления, логики; 4) развитие речи детей, расширение и углубление их активного словаря; 5) работа над эмоциональной сферой детей; 6) закрепление правильного звукопроизношения [2].

Формирование связной речи начинается с материала, который легко поддается инсценировкам. Работа над связной речью сначала проводится на материале диалогической, ситуативной речи, а позднее – контекстной, монологической. Диалоги проводились в виде различных инсценировок, в ходе которых лексический материал повторялся, закреплялся и активизировался. Попутно уточняется и расширяется значение неизвестных слов, дается представление о их переносном значении. С целью развития связной речи детям предлагается пересказать сказку или проиграть сказку с использованием реквизита. В процессе развития связной речи большое внимание уделяется формированию внутреннего (смыслового) программирования связных высказываний с постепенным их углублением и расширением. Необходимо проводить работу и над грамматическим оформлением связной речи. Рекомендуется следующая последовательность в работе над связным текстом: пересказ короткого текста с иллюстрациями, пересказ длинного текста с опорой на наглядность, короткий рассказ по серии сюжетных картинок, более длинный – по серии сюжетных картинок, по сюжетной картинке, самостоятельный – на заданную тему. Все это готовит необходимую основу для успешного обучения ребенка в школе, а также предупреждает возможность возникновения специфических ошибок при письме и чтении.

В процессе коррекционной работы в экспериментальной группе в основном использовались три приема: анализ сказок, рассказывание сказок детьми, драматизация сказок.

1. *Анализ сказок.* Цель – осознание, интерпретация того, что стоит за каждой сказочной ситуацией, конструкцией сюжета, поведением героев. Например, для анализа выбирается известная сказка.

После прослушивания сказки детям задают вопросы: «Как вы думаете, о чем (про что, про кого) эта сказка?»; «Кто из героев вам больше всего понравился (не понравился)?»; «Как вы думаете, почему тот или иной герой совершал те или иные поступки?»; «Придумайте, что было бы, если бы главный герой не сделал того-то поступка?»; «Как вы думаете, если бы в сказке были одни хорошие герои (или одни плохие герои), что это были бы за сказки?»; «Зачем в сказке есть плохие и хорошие герои?».

Анализ сказок и сказочных ситуаций может быть построен как в форме индивидуальной работы, так и в форме групповой дискуссии, где каждый высказывает свое мнение относительно того, что «зашифровано» в той или иной сказочной ситуации.

2. *Рассказывание сказок.* Прием помогает проработать такие моменты, как развитие фантазии, воображения, мышления.

Процедура рассказывания сказки состоит в следующем: ребенку или группе детей предлагается рассказать сказку от первого или третьего лица; можно предложить ребенку рассказать сказку от имени других действующих лиц, участвующих или не участвующих в сказке. Например, как сказку о Колобке рассказала бы Лиса, Баба-Яга или Василиса Премудрая.

3. *Драматизация сказок.* Работая с куклой, ребенок видит, что каждое его действие немедленно отражается на поведении куклы. Это помогает ему самостоятельно корректировать свои движения и делать поведение куклы максимально выразительным. Работа с куклами позволяет совершенствовать и проявлять через куклу те эмоции, которые обычно ребенок по каким-либо причинам не может себе позволить проявить [3].

На протяжении каждого из 24 занятий для детей обязательно создается ситуация успеха, присутствуют задания для снятия эмоционального напряжения.

Результаты комплексного обследования после коррекционной работы в контрольной и экспериментальной группах представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты обследования детей с ОНР третьего уровня до коррекционной работы и после (контрольная и экспериментальная группы)

	Группы	Словарный запас (%)	Грамматический строй (%)	Связная речь (%)
До коррекции	Контрольная	50	49	48
После коррекции		52	52	51

	Группы	Словарный запас (%)	Грамматический строй (%)	Связная речь (%)
До коррекции	Экспериментальная	50	49	48
После коррекции		55	54	55

Таким образом, сравнив результаты исследования до и после коррекционной работы, нами были отмечены несущественные, но все же различия в сформированности у детей словарного запаса, грамматического строя, связной речи. Состояние словарного запаса увеличилось в экспериментальной группе на 5 % и в контрольной – на 2 %, грамматического строя – на 5 % в экспериментальной группе и на 3 % – в контрольной, связная речь – на 7 % в экспериментальной, а в контрольной – на 3 %.

Нетрадиционный метод работы – сказкотерапия, включенный в систему коррекционной работы над общим недоразвитием речи третьего уровня, будет способствовать совершенствованию разных компонентов речи.

Литература

1. Четверушкина, Н. С. Слововая структура слова: система коррекционных упражнений для детей 5–7 лет. Практическое пособие для логопедов, воспитателей и родителей / Н. С. Четверушкина. – М.: Гном и Д, 2001. – 96 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Практикум по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: ООО «Речь», 2000. – 130 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Волшебный источник. Теория и практика сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, А. М. Михайлов. – СПб.: Спарт, 1996. – 100 с.

АДАПТАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ ПЕДАГОГА И ПРОФИЛАКТИКА РАННЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ

Пикуза Т. А.,

Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск

Статья посвящена актуальной проблеме педагогической психологии – профилактике ранней профессиональной деформации педагогов. Автором рассмотрена данная тема через призму современных представлений о профессии педагога.

Стремительный переход на рыночный путь развития привел к резкой, почти насильственной замене духовных приоритетов материальными, к чему значительная часть российского общества оказалась неподготовленной. Происходящие в современном мире перемены вызывают наиболее существенные преобразования в профессиональной деятельности лиц, работающих в социальной сфере. В годы перестройки и постперестроечные 90-е менялась идеология в системе образования, изменились цели и методы обучения и воспитания. Профессия учителя утратила свой престиж и авторитет, заработная плата перестала соответствовать высокой интенсивности и ответственности труда. Только в последние годы президентом и правительством РФ уделяется больше внимания развитию и модернизации современной школы, ведется активная работа по повышению престижа учительской профессии. В 2010 году, который был объявлен в России Годом учителя, прошел целый ряд мероприятий, направленных на укрепление авторитета и повышение социального статуса педагогов. Также еще одна первоочередная задача – привлечь в образование молодежь. На открытии Года учителя в Санкт-Петербурге президент РФ Д. А. Медведев заявил, что приоритетом в области образования в России станет привлечение в школы молодых учителей. Одно из первых мест в модернизации в системе подготовки работников образования займет повышение качества профессионального образования, что должно привести к значительному росту человеческого капитала.

Профессия учителя относится к сфере профессий типа «человек – человек», то есть профессий, которые отличаются интенсивностью и напряженностью психоэмоционального состояния и которые наиболее подвержены влиянию эмоционального «выгорания» [4]. Это связано с разнообразием, динамичностью, противоречивостью, многофакторной обусловленностью и трудной прогнозируемостью возникающих социальных ситуаций. Современный учитель призван решать задачи, требующие серьезных педагогических усилий. Освоение нового содержания учебных предметов, новых форм и методов преподавания, поиски эффективных путей воспитания, необходимость учитывать очень быстрые изменения, происходящие в обществе, – все это под силу лишь психологически здоровому учителю. К профессионально важным качествам, востребованным в сфере образования, традиционно относятся ответственность, надежность, коммуникативность, способность к сотрудничеству, креативность,

способность к самостоятельному принятию решений, высокий уровень социального интеллекта. Именно педагог находится на переднем крае формирования будущего поколения общества. Педагогическая деятельность выступает как наиболее сложная, творческая, активно преобразующая социальная профессиональная деятельность, предъявляющая наиболее высокие требования к личности профессионала [3].

За последнее десятилетие кардинально изменилась вся совокупность факторов, формирующих ситуацию профессиональной деятельности педагога: резкое снижение социальной престижности и низкая оплата труда; новые социально-профессиональные ценности; изменение традиционных профессиональных функций при появлении новых; значимое расширение поля профессиональных компетентностей и их перестройка, особенно в поле информационных технологий; меняющаяся иерархическая система производственных отношений; востребованность социальной активности и широких социальных связей; изменение критериев успешности и эффективности профессиональной деятельности и т. д.

Отсюда все актуальнее становится проблема, связанная с повышением адаптационных ресурсов педагога и профилактикой ранней профессиональной деформации. В узком смысле профессиональная деформация – это проявления в личности под влиянием некоторых особенностей профессиональной деятельности таких психологических изменений, которые начинают негативно влиять на осуществление этой деятельности и на психологическую структуру самой личности. Развитие профессиональных деформаций определяется многими факторами: разнонаправленными онтогенетическими изменениями, возрастной динамикой, содержанием профессии, социальной средой, жизненно важными событиями и случайными моментами. К основным психологическим детерминантам профессиональных деформаций относятся стереотипы профессиональной деятельности, механизмы психологической защиты, стагнация профессионального развития, психофизиологические изменения, пределы профессионального развития и акцентуации характера [1]. Исследования профессионального становления педагогов привели к выделению следующих деформаций: авторитарности, педагогического догматизма, социального лицемерия, поведенческого трансфера и др. Профессиональные деформации неизбежны [2]. Их преодоление

предполагает использование разнообразных личностно-ориентированных технологий коррекций и средств профилактики.

Важнейшим этапом в профессиональном становлении и развитии педагога является этап его подготовки в высшей школе. В это время происходит вхождение будущего специалиста в мир профессиональной культуры. В системе высшего педагогического образования развитие личности студента обеспечивается широким спектром образовательных программ, но дисциплин, непосредственно направленных на осознание профессионального пути развития, практически нет. В связи с этим возникает необходимость внедрения в систему педагогического образования специальных программ, направленных на профессиональное саморазвитие учащихся, целью которых будет содействие профессиональному становлению и формированию профессиональной компетентности в области построения профессиональной биографии.

Результаты анкетирования, бесед, интервью, проведенных среди студентов II и III курсов Института педагогики города Южно-Сахалинска, показали, что большинство студентов не знают сути и структуры педагогических умений, имеют слабое представление о том, как их развивать, испытывают затруднения мотивационного характера. Также были выявлены: замедление профессионального развития сравнительно с возрастными и социальными нормами, ложные смыслы труда, низкая профессиональная мобильность, неумение приспособиться к новым условиям труда.

Диагностики, проведенные среди студентов Института педагогики в 2009 году, показали, что многие из них испытывают трудности самостоятельного преодоления возникающих проблем в формировании педагогических способностей и нуждаются в поддержке и помощи преподавателей. Проведенные исследования на констатирующем этапе позволили установить, что большинство опрошенных студентов обследованных групп умеют действовать только по образцу. В ходе исследования мы убедились в том, что в сфере профессиональной подготовки будущего учителя ему необходимо формирование специальной психолого-педагогической компетентности, обеспечивающей своевременную профилактику синдрома личностной деформации. Особую практическую значимость изучению данной проблемы придает то, что в последнее время возникли и приобрели наибольшую актуальность новые факторы,

обусловленные радикальными изменениями социальной и экономической ситуации в нашей стране. Проблема исследования заключается в несоответствии между существующими возможностями педагогической поддержки и реальным состоянием их использования в сфере профилактики профессиональной деформации в практике высшей школы. Таким образом, необходима постановка и решение следующих задач: 1) развивать у студентов прогностические, информационные, организационные умения, а также способности к самоанализу, саморефлексии, лежащие в основе построения эффективного пути развития; 2) формировать у студентов осознание научно-практического значения процесса профессионального самосовершенствования; 3) расширить профессиональный кругозор, активно стимулировать личностный рост; 4) подготовить к решению профессиональных задач, связанных с профилактикой профессиональной деформации, и содействовать развитию индивидуальности будущего педагога в профессиональной деятельности.

Решение вышеперечисленных задач с учетом особенностей студенческого возраста, интеллектуальной и познавательной активности обеспечит формирование у будущих учителей усиление сознательных мотивов поведения, осознание себя субъектом деятельности, носителем определенных общественных ценностей, а также поможет развивать у студентов такое качество, как умение заботиться о своем психологическом здоровье, что в конечном итоге поможет строить правильные межличностные взаимоотношения с другими людьми. Таким образом будет решаться проблема формирования нравственного сознания будущего учителя, что позволит осмыслить социальные преобразования, происходящие в обществе, и осознанно совершить выбор профессии учителя.

Литература

1. Безносов, С. П. Профессиональная деформация личности / С. П. Безносов. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
2. Безносов, С. П. Профессиональная подготовка и ее влияние на личность (проблемы профдеформации) / С. П. Безносов, А. Т. Иваницкий, В. Я. Кикоть. – СПб.: ВВКУ ВВ МВД РФ, 1996. – 230 с.
3. Климов, Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М.: Знание, 1996. – 481 с.
4. Маркова, А. К. Психология труда учителя: кн. для учителя / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

РАЗВИТИЕ ЭМПАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВО ВРЕМЯ ПРОХОЖДЕНИЯ ПРАКТИКИ

Рзаева Ж. В.,

Барановичский государственный университет,
г. Барановичи, Республика Беларусь

В статье рассматриваются актуальные проблемы подготовки студентов педагогических специальностей вузов как важнейшей составляющей их профессиональной компетентности. Определено место эмпатии в структуре профессиональных и личностных качеств будущих работников системы образования. Представлены результаты исследования динамики развития эмпатии и ее компонентов у будущих педагогов во время прохождения практики.

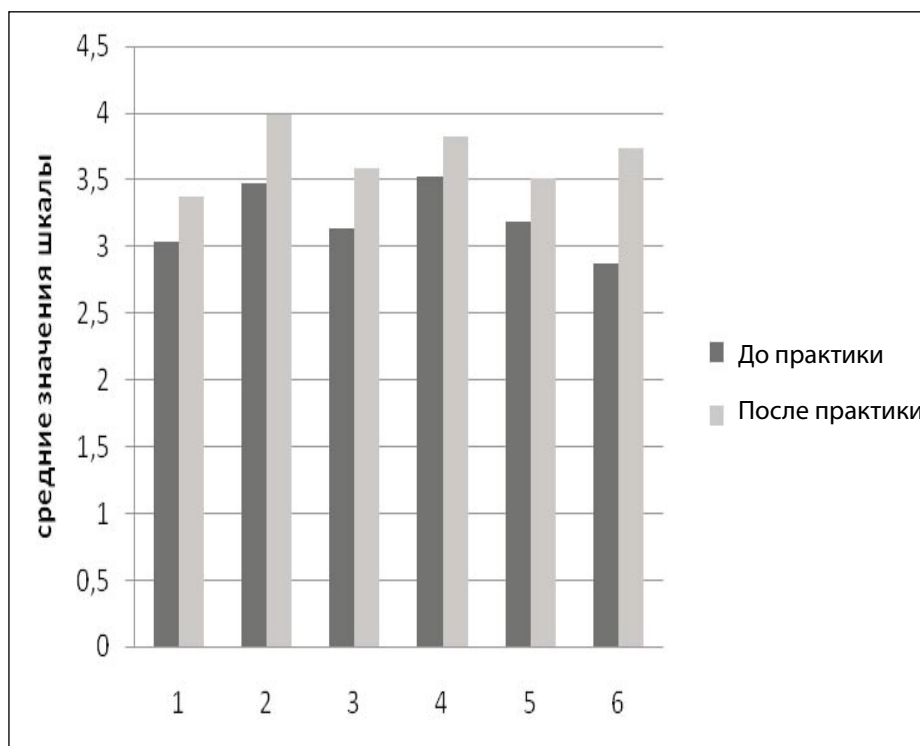
Традиционно в искусстве и повседневной жизни гуманизация отношений между людьми связывается с сочувствием, состраданием, умением понять другого человека, проникнуться его горестями и радостями. В психологии эти важнейшие способности обобщаются понятием «эмпатия» (от греч. *«empathia»* – сопереживание, постижение эмоционального состояния, проникновение, «вчувствование» в переживание другого человека) [2]. Среди профессиональных и личностных качеств, упоминающихся на страницах психолого-педагогических изданий, посвященных изучению личности педагога, эмпатия занимает лидирующую позицию (К. Рождерс, Ф. Н. Гоноболин, И. В. Кашуба, С. Н. Кипурова, Е. Г. Коваленко, Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, И. П. Подласый, С. А. Козлова, С. Б. Борисенко, Е. А. Ичкаловская, Г. Ф. Михальченко, М. А. Пономарева и др.). У педагога эмпатия выражается в эмоциональной отзывчивости на переживания воспитанника, в чуткости, доброжелательности, заботливости, верности своим обещаниям и тактичности. Без эмпатии становится невозможным эмоциональное воспитание. В результате воспитание сводится к познанию, и ребенок с самого раннего возраста приучается к рационализму, не получая ни одного урока жизни чувств, ни одного урока сердечности. Такой человек может многого добиться в жизни, но, если не займется саморазвитием, навсегда останется человеком бесчувственным [6]. Только педагог с эмпатической способностью может понять состояние ребенка, выбрать верный способ педагогического воздействия, обеспечивающего психологическую безопасность. Особенно необходима эмпатия воспитателю детских дошкольных учреждений, поскольку он первым (после родителей) начинает взаимодействовать с маленькими детьми, заменяя воспитанникам мать в ее отсутствие. Следовательно, он должен вести себя по-матерински, не скупясь на внимание, доброе слово, ласку, теплоту, сердечность, на готовность прийти на помощь, оказать эмоциональную поддержку и т. д. Дошкольный возраст также является сензитивным периодом для формирования эмпатии ребенка [1]. Поэтому возникает необходимость целенаправленного формирования и развития эмпатии у студентов педагогических специальностей в процессе их профессиональной подготовки. Особая роль в профессиональном становлении педагога отводится образовательному процессу, в рамках

которого студент участвует в прохождении разных видов практик.

Практика – это обязательный компонент высшего образования, комплексная форма обучения и профессиональной подготовки специалистов [5]. В процессе прохождения практики будущие специалисты решают реальные профессиональные задачи (в рамках программы), пополняют свои знания, навыки, умения, совершенствуют профессионально важные качества. Тем более что на современном этапе перед высшей школой стоит задача выработать единство подходов к теоретической и практической подготовке специалистов с учетом профиля вуза [4]. Значимым является и то, что в студенческом возрасте происходят дальнейшие качественные изменения личностных структур, дальнейшее развитие эмоциональной сферы и психологической культуры (не только общей, но и профессиональной), идет накопление жизненного опыта, формируется устойчивая система нравственных идеалов и принципов.

На основе вышеизложенного мы предположили, что во время прохождения студентами педагогических специальностей практики происходит развитие эмпатии как необходимого профессионально важного качества педагога. Для проверки выдвинутого нами предположения мы измерили уровень эмпатии при помощи методики В. В. Бойко «Ваши эмпатические способности». Она позволяет определить не только общий уровень эмпатии, но и развитие различных составляющих данного феномена: 1) рационального канала эмпатии; 2) эмоционального канала эмпатии; 3) интуитивного канала эмпатии; 4) установок, способствующих или препятствующих эмпатии; 5) проникающей способности в эмпатии; 6) идентификации в эмпатии. Автор методики определяет эмпатию как форму рационально-эмоционально-интуитивного отражения другого человека, которая позволяет преодолеть его психологическую защиту и постичь причины и следствия самопроявлений в целях прогнозирования и адекватного воздействия на его поведение [3, с. 117].

Исследование проводилось нами с 2007-го по 2009 год на базе Барановичского государственного университета (г. Барановичи) и включало в себя два этапа: 1) диагностику уровня эмпатических способностей до прохождения практики; 2) диагностику уровня эмпатических способностей после прохождения практики. В эксперименте при-



1 – рациональный канал эмпатии; 2 – эмоциональный канал эмпатии; 3 – интуитивный канал эмпатии; 4 – установки в эмпатии; 5 – проникающая способность эмпатии; 6 – идентификация в эмпатии.

Рис. 1. Изменения уровня развития эмпатических способностей у студентов-практикантов (средние баллы)

няли участие студенты педагогического факультета в количестве 600 человек (юноши и девушки), в возрасте от 18 до 22 лет. Однако после первичной обработки полученных результатов исследования наша выборка сократилась, так как 80 бланков ответов оказались недействительными.

Результаты проведенного исследования после прохождения студентами практики свидетельствуют о позитивной динамике развития общего уровня эмпатических способностей ($t = 11,54$, $p = 0,05$). Изменилось и количество студентов, имеющих очень низкий, заниженный, средний и высокий уровни развития эмпатии. Так, нами выявлено (по всей выборке испытуемых) повышение очень высокого уровня эмпатии на 4,5 % и среднего уровня – на 13,5 %, понижение заниженного уровня – на 3,5 % и очень низкого уровня – на 12,5 %.

Согласно результатам исследования, все составляющие эмпатийного процесса у испытуемых в процессе прохождения практики повысились (см. рис. 1).

Повышение показателей рационального и эмоционального каналов эмпатии подчеркивает влияние эмоций на интеллектуальную сферу, единство «интеллекта и аффекта», познавательных и эмоциональных процессов, что подтверждается исследованиями Л. С. Выготского, Б. И. Додоновой, М. А. Пономаревой, М. Н. Рубинштейна и др.

Значительное повышение показателей по шкале «установки, способствующие или препятствующие эмпатии» (по которой до прохождения практики были отмечены самые низкие показатели) свидетельствует об устранении препятствий со

стороны личности студента-практиканта к доверительному общению, о стремлении к эмпатическому восприятию переживаний и проблем окружающих людей.

Увеличение показателей по шкале «проникающая способность в эмпатии», вероятно, стало возможным благодаря устранению установок и развитию коммуникативной толерантности и эмоциональной активности в процессе прохождения практики.

Проанализировав полученные данные исследования по каждой специальности после прохождения практики, нами было отмечено достоверно значимое увеличение общего уровня эмпатии:

1) у студентов IV ($t = 3,63$, $p \leq 0,05$) и V ($t = 5,79$, $p \leq 0,05$) курсов специальности «Дошкольное образование. Практическая психология»;

2) у студентов IV курса ($t = 11,29$, $p \leq 0,05$) специальности «Начальное образование. Белорусский язык и литература»;

3) у студентов III ($t = 3,43$, $p \leq 0,05$) и V ($t = 15,93$, $p \leq 0,05$) курсов специальности «Практическая психология. Технология (обслуживающий труд)»;

4) у студентов IV курса ($t = 4,77$, $p \leq 0,05$) специальности «Технология. Социальная педагогика».

Нами зафиксировано достоверно значимое уменьшение показателей общего уровня эмпатических способностей у студентов III курса специальности «Дошкольное образование. Английский язык» ($t = 4,77$, $p \leq 0,05$) и «Дошкольное образование. Практическая психология» ($t = 1,93$, $p \leq 0,05$). Следует отметить, что студенты III курса вышеперечисленных специальностей проходили

свою первую активную практику, так как на втором курсе практика носила ознакомительный и пассивный характер. Во время самостоятельной практической деятельности студенты столкнулись с определенными сложностями: специфическими особенностями сфер взаимодействия (базы практики и руководители практики у каждой группы (подгруппы) студентов-практикантов разные; теоретические знания студентов, полученные на лекционных занятиях, не перешли в практические навыки и др.). Это, по нашему мнению, могло стать причиной понижения уровня эмпатии.

Однако у студентов вышеперечисленных специальностей отмечено увеличение показателей развития эмпатии по шкале «эмоциональный канал эмпатии». Высокие показатели развития эмпатии по данной шкале позволяют будущим педагогам при «вхождении» в энергетическое поле партнера по взаимодействию понять его внутренний мир, прогнозировать его поведение. Выявлены также высокие показатели по шкале «установки, способствующие эмпатии». Развитие данного канала, по-видимому, обусловлено стремлением практикантов к эмпатическому восприятию переживаний и проблем окружающих их людей.

Таким образом, выдвинутое нами предположение о том, что во время прохождения студентами педагогических специальностей практики происходит развитие эмпатии как необходимо-го профессионально важного качества педагога,

подтвердилось. Об этом свидетельствует и сопоставление результатов психометрических методик до и после прохождения студентами практики, что позволяет констатировать количественный рост показателей развития эмпатии внутри каждой группы (низкого, среднего, высокого), даже если испытуемый до и после оставался в той же группе.

Литература

1. Агавелян, Р. О. Умение сопереживать / Р. О. Агавелян, В. С. Агавелян // Дошкольная педагогика. – 2007. – № 12 – С. 47–50.
2. Гиппенрейтер, Ю. Б. Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю. Б. Гиппенрейтер, Т. Д. Карягина, Е. Н. Козлова // Психологическое консультирование и психотерапия: сборник статей / Сост. А. Б. Орлов. – М.: Вопросы психологии, 2004. – С. 37–45.
3. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М.: Филинь, 1996. – 472 с.
4. Дьяченко, М. И. Психология высшей школы: учеб. пособие / М. И. Дьяченко, Л. Я. Кандыбович. – Минск: Тесей, 1993. – 352 с.
5. Пионова, Р. С. Педагогика высшей школы: учеб. пособие / Р. С. Пионова. – Минск: Выш. шк., 2005. – 303 с.
6. Сергеев, И. С. Основы педагогической деятельности / И. С. Сергеев. – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА К РАЗЛИЧНЫМ СОЦИАЛЬНЫМ ИНСТИТУТАМ

Селиванова Е. А.,

Челябинский институт переподготовки и
повышения квалификации работников образования,
г. Челябинск

В статье раскрываются аспекты адаптации ребенка к детскому саду, школе, обозначаются категории детей, испытывающих трудности адаптации, и факторы, препятствующие процессу адаптации.

Проблема адаптации ребенка в современном обществе является актуальной в силу увеличения числа дезадаптированных детей. Адаптация – это приспособление организма к новым условиям. Физиологической основой адаптации является переделка ранее сформированных динамических стереотипов. Стереотип облегчает жизнь, не требует особой траты нервной энергии. Первые стереотипы формируются в первые месяцы жизни – они связаны с режимом дня, способом кормления, отходом ко сну и т. п. Частые нарушения стереотипа ведут к срыву нервной системы.

В течение своей жизни ребенок проходит процесс адаптации к разным социальным институтам, разнообразным условиям. От того, насколько он адаптируется в новой среде, будет зависеть его физическое и психическое здоровье. Рассмотрим процесс адаптации детей к разным образовательным учреждениям.

Дошкольные детские учреждения являются основными институтами социализации наряду с семьей и школой. Попадая в детский сад, ребенок меняет социальную среду – встречается с новыми правилами, иными требованиями и совсем другими взрослыми. Присутствие правил и требований в группе детей подготавливает ребенка к выходу в большой социум во всем его многообразии. Опыт воспитания, при котором ребенок не встречает запретов со стороны окружения, показывает, что таким детям рано или поздно придется адаптироваться к требованиям, обусловленным несопадением интересов различных людей, но делать это будет гораздо труднее. И первое же сопротивление переживается как стресс. В частности, при поступлении в школу многие дети, не посещавшие детский сад и воспитывавшиеся в домашних условиях, встречаются с множеством проблем, которые обусловлены не трудностями усвоения материала, а сложностями в установлении взаимоотношений с учителями и сверстниками, принятии групповых норм [2].

Однако многие специалисты не считают детский сад непременным условием успешной социализации каждого ребенка. Более того, если можно обойтись без этого, стоит воздержаться от раннего общественного воспитания. Некоторые психологи указывают, что чем раньше ребенок будет отдан в дошкольное учреждение, тем более он будет коллективистски настроен в дальнейшем. Однако эмоциональный контакт со сверстниками у него будет сильнее, чем с матерью, что скажется на развитии его эмоциональной сферы.

Существует мнение, что отдавать малыша в

детский сад всегда рано. Обычно период адаптации составляет три-четыре недели. Если это время прошло, а ребенок все еще «не совмещается» с детским садом, то необходимо выяснить, что его беспокоит. Обычно сложности в адаптации возникают у эмоционально нестабильных, чувствительных, впечатлительных детей. Из-за повышенной ранимости, обидчивости под влиянием неблагоприятных обстоятельств формируются невротические изменения: тревожность, страхи, негативизм, энурез, энкопрез, заикание, тики, навязчивые движения. Для эмоционально чувствительных детей характерна глубокая привязанность к матери (мальчики более привязаны к матери, чем девочки), поэтому для них тяжела даже временная разлука с ней. Такие дети при посещении детского сада подавлены, не находят себе места. И многое в дальнейшей жизни ребенка зависит от того, как его встретит воспитатель, какое проявит к нему внимание и участие. Именно от его поддержки зависит, обретет ли ребенок свой первый полноценный опыт жизни в коллективе или дальше будет сторониться людей. Если адаптация к детскому саду не произошла в течение полугода, то это сигнал родителям, что ребенку необходима квалифицированная психологическая помощь.

Трудным, а то и невозможным будет посещение детского сада соматически и физически ослабленным детям, детям, страдающим невропатиями и неврозами. При существующем положении дел детские сады в сравнении с домашним воспитанием (если оно возможно) не дают преимуществ и могут вызвать у детей группы риска замедление темпа психического развития. Таким образом, из психологических факторов, препятствующих посещению детского сада, отмечается острая привязанность к матери, страх перед незнакомыми людьми, повышенная тревожность, эмоциональная нестабильность. Из медицинских факторов укажем на общую соматическую и физическую ослабленность ребенка.

Следующим институтом социализации ребенка является школа. Первый год обучения в школе – сложный, переломный период в жизни ребенка. Меняется его место в системе общественных отношений, уклад жизни, возрастает психоэмоциональная нагрузка. Вместо игр ребенку необходимо выполнять учебные задания. Это требует от него напряженного умственного труда, активизации внимания, сосредоточенной работы на уроках и относительно неподвижного положения тела, удержания правильной рабочей позы. Первокласснику необходимо привыкнуть к ново-

му коллективу детей и взрослых, научиться взаимодействовать, подчиняться требованиям школьной дисциплины.

Многие дети не готовы к решению этих задач [1]. С большими трудностями в период адаптации сталкиваются гиперактивные дети, дети с ослабленной нервной системой, тревожные, аутичные дети. В первые недели и месяцы обучения могут появиться жалобы детей на усталость, головные боли, возникнуть раздражительность, плаксивость, нарушение сна. Снижаются аппетит у детей и масса их тела. Появляются страхи, тревожность, снижается самооценка, возникает отрицательное отношение к учебе, учителю, неправильное представление о своих способностях и возможностях. Происходят такие изменения в поведении, как чрезмерное возбуждение и даже агрессивность или, наоборот, заторможенность, депрессия и нежелание идти в школу [3].

Готовность ребенка к школе включает три составляющие: физиологическую, психологическую и социальную, или личностную, адаптацию. Все составляющие тесно взаимосвязаны, недостатки формирования любой из них сказываются на успешности обучения, самочувствии и состоянии здоровья первоклассника, его работоспособности, умении взаимодействовать с педагогом, одноклассниками и подчиняться школьным правилам. Даже высокий уровень познавательной активности еще не гарантирует достаточную мотивацию учения. Необходимо, чтобы был высокий общий уровень развития ребенка и сформированы ведущие качества личности.

Важным показателем удовлетворенности ученика пребыванием в школе выступает его эмоциональное состояние, которое тесно связано с эффективностью учебной деятельности, влияет на усвоение школьных норм поведения, на успешность социальных контактов и в конечном итоге – на сформированность внутренней позиции школьника.

Нарушения адаптации выражаются в виде активного протеста (враждебность), пассивного протеста (избегание), тревожности и неуверенности в себе и так или иначе влияют на все сферы деятельности ребенка в школе.

Реакция активного протеста проявляется в непослушании ребенка, нарушении им дисциплины на уроке, на перемене, в ссорах с одноклассниками, в создании им помех в игре. В итоге дети отвергают такого ребенка. В его эмоциональной сфере наблюдаются всплески раздражения, гнева.

Для реакции пассивного протеста характерно формальное выполнение ребенком требований учителя (не вдумывается в смысл того, что делает), пассивность на уроке (не поднимает руку) и на перемене, избегание коллективных игр и детей. У него преобладают подавленное настроение, страхи.

Реакция тревожности и неуверенности проявляется в пассивности ребенка на уроке, в напряженности и скованности при ответах, в неумении найти себе занятие на перемене, предпочтении нахождения рядом с детьми без вступления с ними в контакт. Он, как правило, тревожен, часто плачет, краснеет, теряется даже при малейшем замечании

учителя. Иногда выражение реакции тревожности сопровождается тиками, заиканием, а также учащением соматических заболеваний (головная боль, тошнота, ощущение усталости и т. п.). Но следует иметь в виду, что степень и темпы адаптации у каждого индивидуальны.

Чтобы помочь ребенку преодолеть кризис семи лет, помочь адаптироваться к школьным условиям, необходимы понимание и чуткое отношение учителя, внимательность, большая любовь и терпение родителей [4]. Обычно адаптация к школе составляет от четырех до семи недель; если процесс адаптации затягивается, то необходима консультация психолога.

Следующий этап адаптации ребенок будет проходить к средней школе, затем – к другим учебным заведениям (училище, техникум, вуз). При этом успешность адаптации будет зависеть от механизмов, сформированных в детстве.

Особой проблемой является адаптация выпускников сиротских учреждений к социуму. Воспитание в условиях государственных сиротских учреждений, смена учреждений и опекунов ребенка, позднее усыновление – этапы, травмирующие детскую психику.

По своему психическому развитию дети, воспитывающиеся без попечения родителей, отличаются от ровесников, растущих в семье. На протяжении всех ступеней детства – от младенчества до взрослости – психическое развитие и здоровье таких детей имеют ряд негативных особенностей. Пережитые сиротами психологические травмы затрагивают все уровни человеческого функционирования (личностный, межличностный, социальный, физиологический, психологический, соматический и т. д.) и приводят к стойким личностным изменениям. Основная сложность адаптации этих детей заключается в трудности формирования новых привязанностей [6]. Недоверие к миру, обусловленное травмой расставания с родителями, приводит к тому, что дети-сироты не могут доверять другим людям и устанавливать новые привязанности. Основные факторы, препятствующие адаптации детей-сирот: трудности в общении, построении отношений; иждивенчество, непонимание материальной стороны жизни, отсутствие собственности; отсутствие личного опыта нормальной жизни в семье, тесных эмоциональных отношений; недостаточное развитие индивидуальности, низкий уровень сознания, активности; отсутствие нравственного иммунитета к той среде, из которой большинство происходит; плохое состояние здоровья. Актуальным является не только вопрос адаптации, но и социализации воспитанников сиротских учреждений [5]. Под социализацией понимают становление ребенка в системе социальных отношений как компонента этой системы, усвоение им элементов культуры, социальных норм и ценностей. Сложный процесс социализации предполагает решение главных проблем в обучении и воспитании ребенка: развитие его личности, формирование умений межличностного общения; формирование готовности к самостоятельной жизни; обеспечение профессиональной подготовки.

Таким образом, процессы адаптации и социализации взаимосвязаны, обусловлены действием множества факторов. Задача взрослого – сформировать у ребенка механизмы адаптации для успешной социализации в дальнейшем.

Литература

1. Бабкина, Н. В. Оценка психологической готовности детей к школе: пособие для психологов и специалистов коррекционно-развивающего обучения / Н. В. Бабкина. – 2-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 144 с.
2. Волков, Б. С. Возрастная психология: в 2 ч. / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – Ч. 1: От рождения до поступления в школу: учеб. пособие / Под ред.

Б. С. Волкова. – М.: гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2008. – 366 с.

3. Волков, Б. С. Возрастная психология: в 2 ч. / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – Ч. 2: От младшего школьного возраста до юношества: учеб. пособие / Под ред. Б. С. Волкова. – М.: гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2008. – 343 с.

4. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 480 с.

5. Петрова, Л. И. Адаптация ребенка в современном мире / Л. И. Петрова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – 335 с.

6. Шипицына, Л. М. Психология детей-сирот / Л. М. Шипицына. – СПб.: изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. – 628 с.

ПРЕДПОСЫЛКИ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Семикрас Г. Ф.,

Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск

Статья посвящена актуальной проблеме преемственности в воспитании и обучении детей дошкольного и младшего школьного возраста, а также оптимизации диагностики предпосылок обучения грамоте детей дошкольного возраста. В качестве составляющей обучения грамоте рассматривается уровень развития речевых аналитико-синтетических умений. Автор формулирует основные принципы констатирующего эксперимента и его основные направления.

Многими современными исследователями отмечается необходимость методически правильно организованной работы по преемственности в обучении и воспитании дошкольников и младших школьников.

В настоящее время преемственность между дошкольным и начальным звеньями образования рассматривается как связь и согласованность каждого компонента образования (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации), обеспечивающих эффективное поступательное развитие ребенка, его успешное воспитание и обучение на данных ступенях образования. Реализация преемственности между этими звеньями должна обеспечить создание системы непрерывного образования с учетом опоры на уровень достижений дошкольного детства, сохранения самоценности каждого возрастного периода развития ребенка, готовности к школьному обучению (на дошкольной ступени образования), сформированности умений учиться как функционального новообразования, освоения разных форм взаимодействия с окружающим миром (на начальной ступени образования). Речевое и языковое развитие каждого ребенка должно плавно протекать в рамках его возрастных возможностей и индивидуальных особенностей. Необходимо помнить, что письмо и чтение – сложные навыки, требующие определенного уровня развития ребенка (психологического, физиологического, лингвистического).

Сложный процесс освоения грамоты распадается на несколько этапов, большая часть из которых приходится на школу. Но чтобы сделать обучение грамоте в школе более успешным, необходимо часть умений формировать в дошкольном возрасте.

Исследования последних лет показали, что речевая работа с дошкольниками должна быть организована на более высоком уровне, чем это было принято ранее. При этом необходимо учитывать потенциальные интеллектуальные возможности ребенка. Опираясь на статистические данные научных исследований, ученые установили, что среди детей, не успевающих по русскому языку, около 95 % – это те, у кого в дошкольном возрасте не был сформирован в достаточной степени фонематический слух и звуковой анализ – операции мыслительного расчленения на составные элементы различных звукокомплексов: сочетания звуков, слогов и слов, а также операции синтеза (сочета-

ние звуковых элементов в единое целое). Данная проблема требует своего решения.

Психологи утверждают, что дошкольникам и младшим школьникам свойственен синкретизм (слитность, нерасчлененность мышления, достаточно низкий уровень анализа и синтеза). По мере развития ребенка наблюдается процесс перехода от низких стадий, для которых характерны слитные, «синкретичные» формы, к все более расчлененным и упорядоченным формам, которые характерны для высоких уровней. Также установлено, что старший дошкольный возраст является оптимальным для становления фонематического восприятия и развития ориентировочной деятельности. Кроме того, неопровержима связь фонетических и лексико-грамматических представлений. Элементарные знания о речи повышают уровень ее осознанности, что, в свою очередь, оказывает влияние на общее речевое развитие детей.

Из всего вышесказанного следует, что в основе преемственности в обучении должны быть принципы гуманистического отношения к личности ребенка переходного возраста – от дошкольного к школьному, где характерной является естественная потребность в обучении, и в связи с этим содержание, методы и формы организации работы с детьми должны быть прямо ориентированы на закономерности развития ребенка.

У детей следует различать физиологический слух как способность слышать вообще и фонематический слух как способность различать фонемы, понимать смысл речи.

Исследования ученых позволили установить оптимальные (сенситивные) сроки для начала обучения грамоте. Подготовка детей к обучению грамоте должна начинаться в старшей группе детского сада, так как у пятилетнего ребенка особое чутье языка. В более старшем возрасте это языковое чутье несколько ослабевает, «ребенок как бы теряет свои лингвистические способности». Пятилетний ребенок обладает особой чувствительностью и восприимчивостью к звуковой стороне речи, поэтому работа со словом должна идти в другом направлении: от смыслового значения к звуковому.

Согласно данным, представленным в современной лингвистической и психолого-педагогической литературе, с трех до семи лет у ребенка интенсивно развивается навык слухового контроля над своим произношением, умение исправлять его в некоторых случаях. В период с трех-четырех

лет правильные образы фонем преобладают в речи, но они еще не стабильны. Фонематическое восприятие настолько улучшается, что ребенок начинает дифференцировать сначала гласные и согласные звуки, потом мягкие и твердые, сонорные, шипящие, свистящие. В четыре-пять лет у ребенка заканчивается период формирования правильного произношения. К пяти годам в норме ребенок должен дифференцировать все звуки, то есть у него должно быть сформировано фонематическое восприятие. Но и эти эталоны неустойчивы, и при неблагоприятных факторах речь может нарушаться из-за несформированности фонематического восприятия. Осознанное развитие фонематического восприятия происходит в шесть-семь лет, в начальный период освоения грамоты [6, с. 117].

Готовность к обучению грамоте заключается также в достаточном уровне аналитико-синтетической деятельности. В «Новейшем психолого-педагогическом словаре» говорится, что анализ – это процесс расчленения «предмета» на составные части, выделение элементарных свойств. Синтез же объясняется как практическое или мысленное соединение частей или свойств изучаемого объекта в целое. Синтез составляет одну из основ мыслительных операций, при обязательном участии которого осуществляется процесс познания и обучения. Целостность – одна из характерных особенностей восприятия: целостное понятие формируется путем синтеза отдельных существенных признаков, предметов и явлений. Неоспоримо, что синтез неразрывно связан с анализом и не существует отдельно от него, синтетическое знание об объекте основывается на выделении его составных частей [5, с. 701].

Изучив психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования и различные подходы к определению уровня готовности к обучению грамоте, мы пришли к выводу о необходимости рассматривать процесс подготовки к обучению грамоте как сложный и глубокий. С этой целью была разработана диагностическая карта для обследования и определения уровня готовности старших дошкольников и младших школьников. В данную диагностическую карту включены задания на различение таких понятий, как «звук», «слог», «слово», «предложение». Диагностирование уровней готовности проводилось в дошкольном образовательном учреждении г. Шахтерска. На констатирующем этапе обследования дети экспериментальной и контрольной групп затруднялись в определении понятий. Звуки и слоги часто назывались буквами. Трудность представляли и задания, которые требовали анализа предложения на количество и последовательность слов в предложении. В заданиях на

слоговой анализ и синтез результаты в основном соответствовали среднему и низкому уровням готовности к обучению грамоте. Дошкольниками допущено много ошибок в заданиях на выделение звука на фоне слова. Дети не всегда слышат последний звук в слове, если он гласный. Допущено много ошибок в позиционном и количественном фонематическом анализе, а также в синтезе. Существенные затруднения вызывает осуществление анализа слов как в умственном плане, так и на основе представлений. Обследование дошкольников проводилось в несколько этапов, с учетом психовозрастных особенностей, времени, предшествующей нагрузки.

Анализ ошибок, допускаемых при обследовании уровня готовности к обучению грамоте на констатирующем этапе дошкольниками старшей группы, указывает на недостаточно сформированный речевой анализ и синтез, а в некоторых случаях – и фонематический слух. При обследовании явно прослеживается зависимость результатов от возраста детей: разница в возрасте в пять-шесть месяцев, судя по результатам, достаточно показательна. В связи с этим оптимизация диагностического воздействия будет способствовать оптимизации педагогической работы по подготовке к обучению грамоте в дошкольном учреждении.

Таким образом, мы можем прийти к выводу о необходимости уделять наряду с другими предпосылками особое внимание аналитико-синтетической деятельности и фонематическому слуху, успешное формирование которых, на наш взгляд, играет существенную роль в обучении письму и чтению.

Литература

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
2. Ельцова, О. М. Подготовка старших дошкольников к обучению грамоте / О. М. Ельцова. – Волгоград: изд-во «Учитель», 2009. – 335 с.
3. Ковшиков, В. А. Психолингвистика: теория речевой деятельности / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. – М.: изд-ва АСТ: Астрель, 2007. – 318 с.
4. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М. Р. Львов, В. Г. Горещкий, О. В. Сосновская. – М.: Академия, 2008. – 464 с.
5. Рапацевич, Е. С. Новейший психолого-педагогический словарь / Е. С. Рапацевич. – Минск: Современная школа, 2010. – 928 с.
6. Эльконин, Д. Б. Особенности развития речи детей 6–7-летнего возраста / Д. Б. Эльконин, А. Л. Вагнер. – М.: Просвещение, 1988. – 286 с.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ У СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА СЕРВИСА И ТУРИЗМА САХГУ

*Сухарева Н. В.,
Южно-Сахалинский педагогический колледж СахГУ,
г. Южно-Сахалинск*

В данной статье ставится вопрос об этических нормах цивилизованного бизнеса и способах доведения этих норм до сознания студентов. Прослеживается динамика уровня этичности у студентов в течение трех лет преподавания дисциплины «Профессиональная этика и этикет» на факультете сервиса и туризма СахГУ.

Сегодня хозяйственная сфера жизни общества описывается не только такими понятиями, как «сырье», «техника», «рабочая сила», «деньги», «прибыль», но и такими, как «человеческие отношения», «морально-психологический климат», «самосовершенствование», «кодекс чести предпринимателя», «этика деловых отношений». Появление этих категорий свидетельствует о сближении экономической и психологической областей, которые прежде казались несовместимыми.

Новые учебные планы подготовки специалистов экономической сферы предусматривают изучение целого ряда социально-психологических дисциплин, в том числе профессиональной этики.

Профессиональная этика представляет собой систему моральных принципов, норм и правил поведения специалиста с учетом особенностей его профессиональной деятельности и конкретной ситуации. Профессиональная этика должна быть неотъемлемой составной частью подготовки каждого специалиста [3]. Дисциплина «Профессиональная этика и этикет» в высшей школе столь же молода, как и само явление «бизнес» в постперестроечной России.

Как показала жизнь, переход российской экономики к рыночным отношениям оказался далеко не простым процессом, сопровождающимся глубоким кризисом, в том числе и морально-психологическим.

Ведущие специалисты Академии экономической безопасности МВД России предупреждают об угрозе стратегического отставания от развитых стран и опасности вхождения в полосу социально-экономической стагнации, поскольку достигнутая в последние годы некоторая экономическая стабильность остается еще весьма хрупкой, а общий деловой климат неблагоприятным.

В этих условиях особенно остро стоит вопрос оздоровления экономической и социальной жизни общества с использованием этических и психологических средств. А. И. Солженицын подчеркивал, что сегодня для России проблемы нравственно-психологические стоят еще более остро, чем экономические и политические. Радует тот факт, что идея необходимости преодоления морально-го кризиса российского общества, призыв к «советизации всей страны» звучат на самых высоких уровнях власти [2].

Деловая этика в дореволюционной России опиралась на этические нормы православного христианства. В советский период само предпринимательство, а вместе с ним и этика, основанная на право-

славных устоях и духовности воспитания, были поставлены вне закона и оказались утраченными.

Этический парадокс современного российского бизнеса состоит в том, что этичность или неэтичность тех или иных поступков часто не определяется ни законом, ни личным выбором, а диктуется прежде всего необходимостью выживания предпринимателя в условиях неопределенности, несовершенства и несоблюдения законов, безразличия, а зачастую и притеснения со стороны государства.

Наши студенты живут в этой реальности и имеют представление и о коррупции чиновников, и о криминализации предпринимательской сферы.

В связи с этим существует проблема: как донести до студентов этические нормы цивилизованного бизнеса – честность, открытость, верность данному слову, действия в соответствии с законом – таким образом, чтобы понятия эти не остались просто красивыми словами из другой жизни, но обрели реальную ценность?

Проблема эта достаточно ярко проявилась во время освоения студентами факультета сервиса и туризма курса «Профессиональная этика и этикет».

В целом как личности, живущие в обществе, на уровне межличностного общения студенты принимают общечеловеческие нормы морали «не кради», «не обмани», но когда речь заходит о ситуациях, где необходимо сделать выбор между получением прибыли и нравственным поведением, возникают противоречия.

Особенно ярко эти противоречия проявились при обсуждении кодекса этических норм. Студентам было предложено сравнить этические нормы российских предпринимателей 1912 года и современных российских предпринимателей на примере кодекса Российской товарно-сырьевой биржи.

Острую дискуссию вызвал пункт «Будь честен и правдив». Причем ни у кого не вызывает сомнения, что в дореволюционной России этот пункт был выполнен и действительно работал, а вот в условиях современной российской действительности он невыполним – такую точку зрения отстаивало большинство студентов.

Противоречия обнаружились также при обсуждении вопроса о социальной ответственности бизнеса. Никто из студентов не оспаривал общего положения о том, что бизнесмены имеют перед обществом моральные обязательства, а социальные вложения могут оказать большую пользу предпринимателям. Противоречия возникли при обсуждении конкретных ситуаций, в которых вло-

жения на социальные нужды уменьшали прибыли, получаемые компанией.

Для многих студентов стало откровением содержание понятия «имидж» как внешнего проявления внутреннего мира человека: как правило, это понятие ассоциировалось лишь с внешними атрибутами человека.

В течение трех лет автором проводилось исследование динамики уровня этичности среди слушателей курса.

Программа дисциплины состоит из двух блоков: лекции (34 часа) и практические занятия (30 часов). В лекционном блоке рассматриваются теоретические аспекты этики и морали, изучаются этические нормы бизнеса. Практические занятия проводятся в форме тренинга, главная цель которого – практическое усвоение этических норм.

Программа тренинга содержит четыре темы: 1. Личность специалиста социально-культурного сервиса и туризма. Нравственные аспекты личности менеджера. 2. Роль эмоций в профессиональной деятельности менеджера. Способы регуляции эмоционального состояния. 3. Общение. Техники конструктивного общения. 4. Конфликт. Конструктивное поведение в ситуации конфликта.

Ключевым моментом тренинга является достаточно глубокое обсуждение и принятие правил общения в группе всеми участниками в соответствии с этическими нормами. В ходе тренинга все темы и все возникающие проблемные ситуации рассматриваются и анализируются через призму принятых правил. Это дает возможность студентам приобрести реальный опыт, почувствовать, как влияет соблюдение или несоблюдение этических норм на характер взаимоотношений с другими людьми, на свое собственное психологическое самочувствие, и сделать выбор.

В начале (февраль) и в конце курса (май), по окончании тренинга, со студентами проводился тест на определение уровня этичности «Этика бизнеса» [1]. Результаты тестирования представлены в таблицах 1 и 2.

Анализ результатов динамики уровня этичности (табл. 1) показывает, что показатель среднего арифметического по группе на протяжении всех трех лет значительно повышался.

Таблица 1

Общая динамика уровня этичности (в баллах)

№ группы	Февраль	Май	Динамика
2008 г.			
107	19,7	25,9	+6,2
2009 г.			
107	19,8	22,6	+ 2,8
205	20,2	23,4	+ 3,2
206	22,2	25,6	+ 3,4
2010 г.			
107	21,6	23,7	+ 2,1
204	23,8	25,9	+ 2,1
205	23,8	25,9	+ 2,1
206	19,6	22,3	+ 2,7
Среднее значение	21,3	24,4	+ 3,1

Интересные результаты показал анализ уровня этичности с точки зрения изменения критерия (табл. 2): на протяжении всех трех лет значительно уменьшалось количество студентов, имеющих средний этический уровень (за три года этот показатель изменился с 12,9 до 1,5 %) и увеличивалось количество студентов с высоким уровнем этичности (с 12,8 до 27,4 %) (см. табл. 2).

По окончании тренинга студентам предлагалась анкета обратной связи, которая содержала два вопроса:

1. Что из того, что вы узнали на тренинге, было для вас самым существенным?

2. Что из того, что вы узнали на тренинге, вы привнесете в свою жизнь (личную, профессиональную)?

Приведем некоторые цитаты из ответов студентов. Самым существенным для ребят стало следующее: «...Не бояться высказывать свои мысли, не стесняться своего мнения»; «Нужно не бояться сделать шаг в неизвестность, не бояться выражать свои мысли, идти на контакт с людьми, какими бы они тебе ни показались»; «Я думаю, что тренинг помог разобраться в себе»; «Я научилась понимать свое состояние, это помогает изменить его»; «Ста-

Таблица 2

**Динамика критерия уровня этичности (в %)
Числитель – февраль; знаменатель – март**

Критерий уровня этичности	Среднее значение 2008–2010 гг., в %	2008 г., в %	2009 г., в %				2010 г., в %			
		группа 107	группа 107	группа 205	группа 206		группа 107	группа 204	группа 205	группа 206
Неприемлемый	$\frac{0,9}{0}$	—	—	—	—		—	—	—	$\frac{7}{0}$
Средний	$\frac{12,9}{1,5}$	$\frac{20}{0}$	$\frac{15}{0}$	$\frac{20}{0}$	$\frac{17}{0}$		$\frac{9,5}{0}$	$\frac{4,8}{4,8}$	$\frac{10}{0}$	$\frac{7}{7}$
Приемлемый	$\frac{72,2}{71,1}$	$\frac{80}{60}$	$\frac{70}{74}$	$\frac{70}{80}$	$\frac{66}{56}$		$\frac{61,9}{71,4}$	$\frac{85,7}{80,9}$	$\frac{65}{75}$	$\frac{79}{71}$
Высокий	$\frac{12,8}{27,4}$	$\frac{0}{40}$	$\frac{15}{26}$	$\frac{10}{20}$	$\frac{17}{44}$		$\frac{28,6}{28,6}$	$\frac{9,5}{14,3}$	$\frac{15}{25}$	$\frac{7}{21}$

ла более уверенной в себе, заметила, как люди стали по-новому относиться ко мне»; «Преодолевать страхи, убирать нерешительность, открываться для других людей, выражать свои эмоции».

Обратная связь говорит о том, что тренинг оказал позитивное влияние на личностный рост студентов. По мнению автора, этот факт имеет прямое отношение к повышению уровня этичности.

Возвращаясь к проблеме, обозначенной в начале статьи, можно говорить о том, что процесс усвоения этических норм напрямую связан с личностным развитием, собственно это и есть личностное развитие.

Донести до студентов этические нормы цивилизованного бизнеса невозможно лишь декларированием этих норм. Знания об этике станут для студентов жизненно значимыми и реальными лишь в том случае, когда войдут в структуру их собственной системы ценностей.

Только зрелая, развитая личность может раз-

решить внутренний конфликт, связанный с противоречиями между этикой и бизнесом в современном деловом мире, и признать, что соблюдение этических норм в деловом общении необходимо для эффективного производства и выступает как средство, способствующее укреплению деловых связей и улучшению делового общения.

Литература

1. Уткин, Э. А. Сборник ситуационных задач, деловых и психологических тестов, контрольных заданий и вопросов по самопроверке по курсу «Менеджмент» / Э. А. Уткин. – М.: Финансы и статистика, 2001. – 280 с.
2. Лавриненко, В. Н. Психология и этика делового общения / В. Н. Лавриненко. – М.: Юнити, 2008. – 415 с.
3. Словарь по этике / Аверинцев С. С. [и др.]; под ред. А. А. Гусейнова, И. С. Кона. – 6-е изд. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.

ОТНОШЕНИЕ К ДРУГОМУ КАК КРИТЕРИЙ САМОАКТУАЛИЗИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ

Тканов А. А.,
Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск

Данная статья посвящена аспектам проявления самоактуализации в системе человеческих взаимоотношений. Представлены характеристики особенностей восприятия мира, других людей, себя самоактуализирующей личностью и глубоких межличностных отношений. Рассмотрен критерий отношения к другому как самоактуализирующейся личности.

Важные тенденции развития современного общества – гуманизация, информатизация, внедрение и разработка новых технологий. Указанные тенденции предъявляют требования к отдельно взятой личности: активность, креативность, высокий уровень самосознания, стремление к саморазвитию, коммуникабельность и др. Наилучшим образом указанные качества представлены в структуре самоактуализирующейся личности.

В рамках гуманистической психологии А. Маслоу под самоактуализацией принято понимать потребность в осуществлении своих способностей и талантов, творческих потенций, воплощений [7]. Для самоактуализирующейся личности характерны: эффективное восприятие реальности, простота и естественность, независимость от культуры и окружения, общественный интерес, глубокие межличностные отношения, креативность и т. п.

В нашем исследовании анализируется коммуникативный аспект самоактуализирующейся личности, а именно отношение к другому. Из перечня качеств самоактуализирующейся личности мы, согласно проблеме исследования, акцентируем внимание на тех, которые связаны с межличностными отношениями. В. Н. Мясищев подчеркивал, что система общественных отношений, в которую оказывается включенным каждый человек, формирует его субъективные взгляды ко всем сторонам действительности. Психологический смысл отношения состоит в том, что оно является одной из форм отражения человеком окружающей его действительности [8].

Через отношение определяется система потребностей, мотивов, влечений человека. Согласно взглядам Б. Г. Ананьева, отношение выступает индикатором и средством выражения, объективации всех действий человека. Отношение человека к явлениям действительности имеет отражающее значение в связи с его потребностями и мотивами. Говоря о внутренних причинах, обуславливающих межличностные отношения, помимо потребностей и мотивов, необходимо отметить значимость развития способности к установлению межличностных отношений [1].

Так, С. Л. Рубинштейн писал: «Отношение к другому человеку, к людям составляет основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину» [10, с. 276–277]. «Сердце» человека все соткано из его человеческих отношений к другим людям; то, чего оно стоит, целиком определяется тем, к каким человеческим отношениям человек стремится, ка-

кие отношения к людям, к другому человеку он способен устанавливать.

На наш взгляд, высказывание С. Л. Рубинштейна вполне справедливо указывает на то, что по способностям человека, его умениям устанавливать отношения можно узнать его самого. Именно знание внутренней инстанции дает нам возможность овладеть теми способностями, которые необходимы для установления контактов во внешней среде.

В. Н. Мясищев ввел понятие «психологическое отношение» и определил его как целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности, как систему, которая складывается в ходе истории развития человека, выражает его личный опыт, определяет действия и переживания [8]. Помимо коммуникативных способностей и умений, очень важным моментом является то, ради чего человек устанавливает отношения с другими.

В зависимости от преобладания в ценностной ориентации личности принципа «быть» или принципа «иметь» ее отношение к другому человеку может быть честным или нечестным. Если в ценностной ориентации человека преобладает стремление к осуществлению принципа «быть», то его отношение ко всякому другому человеку носит честный и бескорыстный характер. Честное отношение к человеку выступает здесь как результат правильной ценностной ориентации. Если в ценностной ориентации человека преобладает стремление к осуществлению принципа «иметь», то его отношение к другому человеку может носить нечестный и корыстный характер. В этом случае каждый человек рассматривается им как средство для достижения его эгоистических интересов. Нечестное отношение к человеку выступает как следствие неправильной ценностной ориентации [2]. Одной из основополагающих характеристик самоактуализирующейся личности в соответствии с принципом «быть» является умение выстраивать зрелые, глубокие отношения с другими людьми.

Говоря о способности выстраивания глубоких отношений, мы подразумеваем, что партнер по общению должен восприниматься самоактуализирующейся личностью как «открытая книга». Глубинное общение предполагает каждый раз необходимость «заманивания», «приглашения» другого человека к многоуровневой коммуникации. Каждый раз мы начинаем заново: каждая встреча –

знакомство с другим человеком. Как правило, как только вам что-либо становится по-настоящему понятно в другом человеке, вы начинаете его «терять». Чтобы сохранить отношения с близкими людьми, подчас нужно искать так, «чтобы ничего не найти». Важно обнаруживать внутри своего собственного опыта те постулаты и стереотипные схемы, которые отвечают за то, «к какому роду объектов» вы относите другого человека, те, которые определяют ситуацию общения как более или менее перспективную или неперспективную [3; 4].

Когда межличностная дистанция становится не только минимальной, а «отрицательной», возникает ощущение реального существования такой области, в равной мере принадлежащей и тебе, и партнеру, которую нельзя назвать ни областью соприкосновения, ни даже областью пересечения, это именно область взаимопроникновения. Человеческие отношения вообще подчинены одной интересной закономерности: в них несложно войти, но сложно – остаться [6].

Вышеизложенный материал о зрелых отношениях наталкивает нас на рассуждения об условиях их развития: это информация о партнере, релевантные модели друг друга, глубинное общение, способность дать тепло и многое другое. Вопрос состоит в том, что правильное развитие личности с учетом вышеназванных условий требует от человека внутренних усилий, затрат некоторых его волевых ресурсов. Поэтому самоактуализация в данном случае обретает форму устремления к познанию истины с восприятием природы других людей такими, какие они есть, а не такими, какими хотели бы видеть мы.

Самоактуализирующийся человек – самодостаточная личность, принимающая не только других, но и себя таким, какой он есть [9]. Этой же способностью к приятию объясняется, вероятно, и тот факт, что самоактуализирующимся людям чужда неестественность поведения. Они не хотят казаться лучше, чем они есть, им это несложно уже потому, что они умеют мириться со своими недостатками, а по мере самоактуализации и особенно на склоне жизненного пути привыкают относиться к ним уже не как к недостаткам, а как ко вполне нейтральным личностным характеристикам [10].

Обобщив все рассуждения в этой статье и опираясь на работу Абрахама Маслоу «Мотивация

и личность», вобравшую высказывания ученых Э. Фрома, А. Адлера, мы пришли к выводам о том, как соотносятся между собой «отношение к другому» и «самоактуализирующаяся личность». Отношение к другому является индикатором уровня развития личности. Одним из фундаментальных вопросов психологии отношений является адекватность отношений к миру, объектам, другим людям, обществу, самому себе [7]. Уметь принимать мир и людей таковыми, какие они есть в их естественных проявлениях, давать адекватную оценку происходящим событиям – неотъемлемая особенность самоактуализирующейся личности. Обогащение связей человека с другими расширяет самосознание, помогает понять свое место в мире и способствует развитию способностей.

Литература

1. Ананьев, Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев. – М.: изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
2. Архимандрит Платон (Игумнов). Православное Нравственное Богословие // Ценностная ориентация и нравственное достоинство личности. – URL: www.klikovo.ru/db/msg/693. (16.10.2010).
3. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
4. Боуэн, М. Духовность и личностно-центрированный подход / М. Боуэн // Вопросы психологии. – 1992. – № 3–4. – С. 24–33.
5. Кордуэл, М. Психология от А до Я: словарь-справочник / М. Кордуэл; пер. с англ. К. С. Ткаченко. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. – 448 с.
6. Маслоу, А. Г. Дальние пределы человеческой психики / А. Г. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1997. – 430 с.
7. Маслоу, А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
8. Мясищев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев; под ред. А. А. Бодалева. Вступительная статья А. А. Бодалева. – М.: изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
9. Петровский, А. В. Основы теоретической психологии / А. В. Петровский. – URL: <http://psylib.org.ua/books/petya01/txt11.htm>. 14.10.2010).
10. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2004. – 678 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Шведова И. И.,
МОУ СОШ № 8, г. Холмск,
Сахалинская область*

В статье представлен опыт работы педагогического коллектива школы по формированию у младших школьников умений исследовательской деятельности. Дано описание психолого-педагогического сопровождения научно-исследовательской деятельности учащихся начальной школы. Раскрыты содержание и результаты деятельности творческой лаборатории «Я – исследователь».

Не так давно считалось, что развитые исследовательские способности если кому-то и нужны, то лишь узкой группе специалистов. Но жизнь вносит свои коррективы. Для того чтобы выжить в нашем динамичном мире, современному человеку все чаще приходится проявлять поисковую активность. Поэтому сейчас в образовании высок интерес к исследовательским методам обучения.

Специалисты, занимающиеся вопросами образования, в последние годы твердят: если мы хотим, чтобы выпускники наших школ были успешными людьми, знающими, чего они хотят в жизни, то особое внимание надо уделять начальному образованию детей.

Дети по своей природе исследователи, с радостью и удивлением открывающие для себя окружающий мир. Поддерживать стремление ребенка к самостоятельной деятельности, способствовать развитию интереса к экспериментированию, создавать условия для исследовательской деятельности – задачи, которые ставит перед собой младшая школа.

Как стимулировать природную потребность ребенка в новизне? Как развить у него способность искать новое? Как научить видеть проблемы, выдвигать гипотезы, задавать вопросы, наблюдать, классифицировать, экспериментировать, делать умозаключения и выводы, давать определения понятиям? Как правильно излагать и защищать свои идеи? Эти вопросы очень актуальны для современной начальной школы.

Для поиска методических ответов на них можно использовать разные средства: участие педагогов с детьми в научно-исследовательской деятельности через специально организованную работу в клубах, секциях, кружках, факультативах, творческих лабораториях, через демонстрацию достижений детей на фестивалях, конференциях, соревнованиях.

Организация исследовательской деятельности младших школьников – непростая работа. Она требует от педагога высокого уровня знаний, хорошего владения методиками исследования, желания углубленно работать с учащимися в режиме исследовательской деятельности.

В 2008 году на базе средней общеобразовательной школы № 8 г. Холмска была создана локальная экспериментальная площадка (ЛЭП) «Я – исследователь». Новизна данной формы работы состоит в создании в школе системы психолого-педагогического сопровождения научно-исследователь-

ской деятельности учащихся начальной школы. В проект вовлечены администрация школы, психологическая служба, педагогический коллектив (учителя начальных классов, отдельные педагоги-предметники), учащиеся 1–4-х классов, родители учеников, их старшие сестры и братья. Важной составляющей исследовательской деятельности младших школьников является их участие в научно-практических конференциях, конкурсах и фестивалях.

Формирование умений исследовательской деятельности у младших школьников происходит поэтапно. Практикуемые формы и методы работы: проектная деятельность; игры и упражнения; беседы; дискуссии; наблюдение; индивидуальные консультации. Организация деятельности детей в урочное время предполагает применение отдельных методов исследования на уроках по психологии. Деятельность в рамках дополнительного образования включает творческую лабораторию «Я – исследователь», занятия в группе продленного дня, классные часы (по запросу классного руководителя), применение отдельных методов исследования на занятиях психологического клуба «Радуга».

Рассмотрим содержание деятельности творческой лаборатории «Я – исследователь». Творческая лаборатория является добровольным творческим объединением учащихся младших классов (1–4-е классы). Данное объединение входит в состав научно-исследовательского центра «СО – КРАТ». Программа творческой лаборатории для учащихся младших классов – это модифицированный вариант, созданный на основе программ «Развитие исследовательских умений школьников» (авт. А. Савенков) и «Учимся решать проблемы» (авт. М. Р. Битянова, Т. В. Беглова).

Цели творческой лаборатории: формирование у школьников умений исследовательской деятельности; содействие развитию творческой исследовательской активности детей.

Задачи, решаемые в рамках творческой лаборатории:

1. Выявление учеников, желающих работать в исследовательском обществе.
2. Развитие у младших школьников умений исследовательского поведения – видеть и решать проблему, наблюдать, выдвигать гипотезы, формулировать вопросы, давать определения понятиям, классифицировать, взаимодействовать с парадоксами, проводить эксперименты, высказывать суж-

дения и делать умозаключения, структурировать материал, доказывать и защищать свои идеи.

3. Развитие творческого мышления и воображения.

4. Стимулирование исследовательской активности, любознательности, стремления экспериментировать, самостоятельно искать истину.

Организационно работа творческой лаборатории предполагает проведение со школьниками часовых занятий один раз в неделю (индивидуально, по подгруппам, коллективно). Членами творческой лаборатории могут быть учащиеся младших классов, а также школьники среднего звена. Работа лаборатории осуществляется по утвержденным программе и плану.

Условия формирования исследовательских умений у младших школьников на занятиях творческой лаборатории «Я – исследователь»:

1. Целенаправленность и систематичность (постоянное использование исследовательских методов при проведении занятий).

2. Мотивированность (исследовательская деятельность как возможность и способ самореализации).

3. Творческая среда (формирование интереса к исследовательской деятельности, обеспечение возможности роста веры учеников в собственную успешность и компетентность).

4. Психологический комфорт (поощрение творческих проявлений, стремления к поиску; поддержка творческих идей).

5. Творческая личность педагога (учитель обладает знаниями, готов к исследовательской работе, стремится к созданию творческой обстановки на занятиях).

6. Учет индивидуальных и возрастных особенностей.

Показателями результативности деятельности педагогов по формированию исследовательских умений у младших школьников являются рост числа учеников, желающих работать в исследовательском обществе и участвующих в ученических научно-практических конференциях и конкурсах; участие школьников во Всероссийском конкурсе «Первые шаги в науке»; поисковая активность младших школьников, которая проявляется в разработке исследовательских проектов и их защите, сформированность у них представлений о технологии научного исследования, овладение отдельными методами исследования. Важным результатом выступают проекты, разработанные самими учениками: «Я и моя школа», «Я и моя семья», «Радость», «Сердечный человек», «Верные друзья», «Новогодняя Психоложка», «Мир увлечений», «Что такое красота?», «Умею ли я общаться?», «Мой внутренний мир», «Какой Я: большой или маленький?».

Литература

1. Битянова, М. Р. Учимся решать проблемы: Программа развития проектного мышления у младших подростков: учеб.-метод. пособие для психологов и педагогов / М. Р. Битянова, Т. В. Беглова. – М.: Генезис, 2007. – 40 с.

2. Методические рекомендации для педагогов начальных учреждений / Сост. С. В. Добрынина. – Холмск, 2006.

3. Савенков, А. И. Развитие исследовательских умений школьников / А. И. Савенков // Школьный психолог. – 2008. – № 18. – С. 20–30.

4. Савенков, А. И. Я – исследователь / А. И. Савенков // Школьный психолог. – 2008. – № 1–2.

5. Сырицына, С. Воспитать ученого (ППО МОУ СОШ № 58 г. Улан-Удэ) / С. Сырицына // Управление школой. – 2008. – № 14.

РАСХОЖДЕНИЯ В СМЫСЛОВОМ СОДЕРЖАНИИ ПОНЯТИЯ «НРАВСТВЕННОСТЬ» У УЧИТЕЛЕЙ И УЧЕНИКОВ

Швецова А. Д.,
Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск,
Меньшикова О. А.,
лицей № 2, г. Южно-Сахалинск

Статья посвящена проблеме смыслового контекста нравственности в понимании школьных учителей и их воспитанников. Цель проведенного исследования состояла в выявлении причин «безнравственности» современных школьников в восприятии учителей.

Актуальность вопросов, связанных с изучением нравственной сферы личности, обусловлена нарастанием значимости другого, в некоторой степени антагонистичного направления современной жизни – эффективности. Речь идет не только об экономической эффективности (которая оправдывает любые средства и пропитывает всю современную жизнь), но и эффективности во всем, которая для современного человека становится стержнем ценностно-нравственной сферы.

Целью данной статьи является поиск ответов на все чаще звучащий запрос школьных учителей: «Почему современные старшеклассники настолько безнравственны? Мы словно говорим на разных языках. У них нет ничего святого». Со стороны учителей это уже не просто сетования, а крик о помощи. Некоторые учителя, даже с большим стажем, отказываются от своей профессии.

Направление исследования данной проблемы в значительной степени задано самим запросом. Если два поколения говорят на разных языках, следовательно, существуют различия в осмыслении. Поэтому осмысление понятия «нравственность» стало предметом нашего исследования.

В толковом словаре русского языка С. И. Ожегова «нравственность» определяется как «внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами» [5, с. 414].

В работах В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунова нравственность рассматривается как «неотъемлемая сторона личности, обеспечивающая добровольное соблюдение ею существующих норм, правил и принципов поведения». Она находит выражение в отношении к Родине, обществу, коллективу и отдельным людям, к самому себе, труду и результатам труда [1, с. 17].

Н. И. Болдырев отмечает, что специфической особенностью нравственного воспитания является то, что его нельзя обособить в какой-то специальный воспитательный процесс. Формирование морального облика протекает в процессе всей многогранной деятельности детей (игра, учение), в разнообразных отношениях со сверстниками и взрослыми. Тем не менее нравственное воспитание является целенаправленным процессом, предполагающим определенную систему содержания, форм, методов и приемов педагогических действий [2, с. 102].

А. И. Шемшурина выделяет основные ориентиры нравственного воспитания в современной

школе, интегративные понятия и характеристики в качестве идеальных оснований, к которым следует стремиться учащимся: гуманизм, ответственность, долг, совесть, чувство собственного достоинства, гражданственность [2, с. 63].

Ученые Н. М. Болдырев, И. С. Марьенко, Л. А. Матвеева, Л. И. Божович исследовали нравственное воспитание в разных аспектах. Однако полученные результаты не позволяют говорить о том, что проблемы нравственного воспитания учащихся в процессе учебной деятельности и во внеаудиторной работе можно считать окончательно решенными. Одной из причин этого является высокая социальная динамика современной жизни, то, что мы имеем дело не с самой социальной ситуацией (неповторимой, но измеримой в каждый исторический момент), а с особенностями ее отражения в детско-юношеской среде и субкультуре.

Российская школа призвана воспитывать свободную, творческую, инициативную, саморазвивающуюся личность. В этом плане современный гуманистический идеал актуализирует такие качества личности, как патриотизм, гражданственность, служение Отечеству, приверженность традиции. Основным стержнем в общей системе всестороннего развития личности является нравственное воспитание. Задача нравственного воспитания состоит в том, чтобы социально необходимые требования общества педагоги превратили во внутренние стимулы личности каждого ребенка, такие, как долг, честь, совесть, достоинство [4, с. 12].

Целью проведенного исследования было изучение смыслового содержания понимания нравственности в сознании современных учителей и их учеников.

Гипотеза исследования состояла в следующем: существует значимое несоответствие – «разрыв» в понимании нравственности и нравственного поведения у учителей и учеников.

В качестве методов исследования были выбраны ассоциативная методика и опрос. Исследование проводилось среди учеников восьмых-девярых классов (84 человека) и учителей (20 человек) МОУ «Лицей № 2» г. Южно-Сахалинска.

По результатам ассоциативного эксперимента, проведенного среди учеников, смысловое наполнение понятия «нравственность» составляют: доброта (48 %), положительный (24 %), хороший (16 %), аккуратность (8 %), оценивающий (8 %),

правильный (8 %). В целом создается впечатление слабого, инфантильного понимания значения нравственности.

Для более глубокого изучения понимания школьниками значения нравственности им был задан ряд вопросов.

1. «Нужна ли современному человеку нравственность и почему?»

Цель данного вопроса состояла в том, чтобы выявить общее позитивное или негативное отношение респондентов к нравственности как к личностному качеству. Ответы распределились следующим образом: 78 % ответили утвердительно, 18 выразили сомнения и 4 % высказали убежденность в том, что нравственность – излишнее качество для современной личности.

Наиболее частые объяснения причин положительных ответов: «чтобы не выделяться»; «таких любит общество»; «чтобы не быть агрессивным»; «стараться не стать обезьянами»; «иначе хаос и убийства»; «для личной жизни»; «чтобы понимать других»; «чтобы меня любили». Объяснения отрицательных ответов: «я так хочу»; «зависит от сферы жизни»; «это слишком сложно». Доминируют высказывания, раскрывающие отношение к нравственности как к средству адаптации.

2. «Считаете ли вы достойным уровень нравственности ваших друзей и одноклассников?»

Вопрос был направлен на то, чтобы выяснить, присутствует ли нравственность в системе требований к сверстникам. Вполне удовлетворены уровнем нравственности сверстников 18 % респондентов, 39 % выразили сомнения, 43 % низко оценили нравственный уровень сверстников. Таким образом, большинство респондентов-школьников склонны ожидать от своих сверстников высоконравственных поступков.

3. «Какие личностные качества вы считаете важными при выборе друзей?»

Цель данного вопроса состояла в выявлении лично значимых качеств, на развитие которых, вероятно, направлены современные школьники. Как показало проведенное исследование, такими личностными качествами являются: дружелюбие (28 %), доброта (24), ум (20), честность (18), чувство юмора (16), внешняя привлекательность (12), понимание (12) и общительность (10 %).

4. «Считаете ли вы себя нравственным человеком?»

Согласно полученным данным, 58 % респондентов считают себя вполне нравственными личностями, 27 – высказывают сомнения в этом, однако стремятся стать лучше, 15 % не считают себя нравственными личностями, причем по большей части бравируют этим.

Использованная нами ассоциативная методика позволяет выделить смысловое наполнение понятия «нравственность» у старшеклассников. Ниже представлены ассоциации учеников (в порядке убывания частоты встречаемости): *доброта, ответственность, хороший, порядочный, помощь, сдержанность, аккуратность, уважение, оценка, сила духа, правильный, мирный, ще-*

дрый, честный, правила, законы, дружелюбие.

Ассоциативный ряд на понятие «нравственность» у учителей выглядит следующим образом: *мораль, совесть, долг, духовность, стержень, развитие.*

Сравнение двух полученных рядов ассоциаций свидетельствует об их абсолютном различии. С одной стороны, школьники не понимают социальных ожиданий учителей в аспекте нравственности, с другой – учителя не вполне понимают, в каком направлении склонны развивать свою нравственную сферу школьники.

Пояснения, характеризующие нравственный уровень школьников, из уст учителей звучат следующим образом: «отсутствие чувства долга»; «разное понимание»; «поколение потеряно для общества»; «большой разрыв в мировоззрении поколений»; «пустое поколение»; «вакуум наполняется грязью»; «доброе выбивается из голов реальностью, уличным воспитанием и СМИ».

Исходя из результатов проведенного исследования, можно сделать вывод о том, что существуют расхождения в смысловом содержании понятия «нравственность» у учителей и учеников. Можно предположить, что данное смысловое расхождение отражает различия в их личностной направленности. Если учителя и ученики говорят «на разных языках», то воспитательные воздействия утрачивают действительность. Понимание школьниками нравственности и мотивов нравственного поведения можно характеризовать как инфантильное. Прослеживается потребительский подход: нравственность необходима в обществе, чтобы молодым людям жилось лучше, чтобы окружающие их взрослые и сверстники относились к ним исходя из канон нравственности. Учителя склонны относиться к сложившейся ситуации как к безнадежной и видеть корень зла в самом укладе современного общества и влиянии СМИ. Осознание данного смыслового «разрыва» позволит педагогам скорректировать воспитательный процесс и направить свои усилия на создание условий для интериоризации нравственного поведения школьниками.

Литература

1. Аплетаяев, М. Н. Система воспитания личности в процессе обучения: монография / М. Н. Аплетаяев. – Омск: изд-во ОмГПУ, 1998. – 225 с.
2. Воспитание личности школьника в нравственной деятельности: метод. рекомендации. – Омск: Омск. гос. пед. ин-т им. Горького, 1991. – 138 с.
3. Кантарбаев, С. Е. Формирование учебной деятельности как средства трудового воспитания: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. Е. Кантарбаев. – Алматы: КазГУ им. С. М. Кирова, 1996. – 25 с.
4. Козлов, Э. П. Воспитание нравственного сознания школьников / Э. П. Козлов. – Ростов н/Д.: изд-во Ростовского ун-та, 1983. – 288 с.
5. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 2-е изд. – М.: Азбуковник, 1995. – 414 с.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОДИАГНОСТИКИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Шешукова О. В.,
Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск*

В статье представлен обзор имеющегося психодиагностического инструментария, направленного на исследование социального интеллекта личности. Даны рекомендации по психологической диагностике социального интеллекта младших школьников.

Возрастающее внимание психологической науки и практики к проблеме социального интеллекта обусловлено активизацией общения и обмена информацией между людьми во всем мире. В работах отечественных и зарубежных авторов накоплен определенный теоретический и практический материал по проблеме социального интеллекта. Социальный интеллект рассматривается большинством исследователей как способность адекватно понимать и оценивать свое поведение и поведение других людей. Эта социальная способность является чрезвычайно важным практическим качеством, которое необходимо современному человеку для эффективного межличностного взаимодействия и успешной адаптации в обществе.

Изучение социального интеллекта имеет давнюю историю, насыщенную многими открытиями. Понятие «социальный интеллект» было введено в научные труды многих зарубежных психологов (Г. Айзенк, Р. Балтес, Д. Векслер, Х. Гарднер, Дж. Гилфорд, Ф. Диттмен-Коли, Г. Олпорт, Р. Стернберг и др.).

В отечественной психологической науке изучению социального интеллекта посвящен ряд исследований. Но особый интерес при решении прикладных проблем представляет теоретическая модель социального интеллекта, предложенная А. И. Савенковым. Ученый выделяет два фактора социального интеллекта: декларативные кристаллизованные социальные знания (знания, полученные в результате социального научения) и опытные знания (полученные в результате собственной социально-исследовательской практики); социально-когнитивная гибкость – способность применять социальные знания при решении новых проблем. Характеризуя концепцию социального интеллекта, автор выделяет три группы описывающих его критериев: когнитивные, эмоциональные, поведенческие.

Необходимость проведения специальной психологической работы с детьми младшего школьного возраста с целью диагностики и развития их социального интеллекта обусловлена, на наш взгляд, несколькими причинами. Во-первых, диагностика и развитие социального интеллекта младших школьников – одна из важнейших задач педагогической психологии и образовательной практики не только в нашей стране, но и в педагогических системах большинства развитых стран. К сожалению, современные специалисты не имеют надежного диагностического инструментария и средств развития социально-

го интеллекта младших школьников в условиях образования. Во-вторых, именно в этот возрастной период (6,5–9 лет) наиболее интенсивно развиваются не только интеллектуальные способности личности, но и межличностное взаимодействие, представления о личности и поведении.

Психометрический подход к социальному интеллекту берет свое начало в предложенной в 1920 г. Э. Л. Торндайком трехкомпонентной модели интеллекта. С его исследований в психодиагностике начинается разработка совершенно разных психодиагностических процедур для определения уровня развития социального интеллекта личности. В разное время проблемой измерения занимались такие ученые, как Дж. Гилфорд и М. О'Салливан, М. Е. Форд и М. С. Тисак, Д. Арчером и Р. М. Акертом, Р. Стернберг, Д. Смит и М. Л. Барнс, Р. В. Кеттелл и Х. Е. Р. Кеттелл, К. Джонс и Дж. Д. Дэй, Р. Кантором и Р. Хэрлоу, Д. Штейнмец, Р. Даймонд и др.

Отечественные ученые Д. В. Ушаков и М. В. Васильева разработали тест, который изучает способность субъекта к пониманию того, какое чувство будет испытывать человек в той или иной ситуации. Самым распространенным в нашей стране инструментом для измерения социального интеллекта является методика исследования социального интеллекта Е. С. Михайловой, представляющая собой российскую адаптацию теста Дж. Гилфорда – М. О'Салливана.

К сожалению, все авторы психодиагностических методик разрабатывали инструментарий для диагностики социального интеллекта взрослых людей. Но для младших школьников перечисленные выше процедуры не подходят. Исходя из этого, нами была разработана и апробирована методика диагностики социального интеллекта младших школьников.

Методика психологической диагностики социального интеллекта младших школьников, разработанная нами на основе концепции социального интеллекта А. И. Савенкова, позволяет выявить не только отдельные способности (когнитивные, эмоциональные и поведенческие), но и общий уровень развития социального интеллекта испытуемых.

Методика диагностики социального интеллекта младших школьников состоит из семи субтестов, которые предназначены для диагностики когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов: субтесты 1–2 – для оценки когнитивного компонента; субтесты 3–5 – для эмоционального компонента; поведенческий компонент диагностируется с помощью субтестов 6–7.

Некоторые методики, использованные нами в качестве заданий, являются модификацией психодиагностических тестов, широко распространенных в психологической практике. Общее время проведения диагностики по предложенной методике составляет 45 минут. Для проведения более глубокой диагностики социального интеллекта младших школьников можно использовать дополнительные задания, которые выполняются в группе (коллективный рисунок).

Субтест 1. Методика «10 имен». Данная методика является модификацией теста «10 слов», разработанного А. Р. Лурия. Целью методики является диагностика социальной памяти и социальных знаний о людях. Испытуемому предлагают ряд слов, состоящих из 10 распространенных имен (в каждом имени – четыре-шесть букв), который необходимо заучить до безошибочного воспроизведения в любом порядке.

Субтест 2. Методика «Запоминание профессий и имен людей». Методика является модификацией метода двойной стимуляции, разработанного А. Р. Лурия и А. Н. Леонтьевым. Цель: диагностика и развитие социальных знаний, знаний о людях и социального прогнозирования. Испытуемому предъявляют ряд слов (10), состоящих из имен людей, и предлагают подобрать картинки (10) с изображением людей разных профессий (врач, воспитатель, повар, парикмахер, продавец, пожарный, строитель, космонавт, шахтер, учитель), связывая их друг с другом по смыслу.

Субтест 3. Методика «Пиктограммы эмоций». Цель: методика направлена на диагностику эмоциональной чувствительности и выразительности. Младшим школьникам предлагается рассмотреть карточки с изображением сказочных героев (гномы), к которым нужно подобрать пиктограммы с основными эмоциональными состояниями.

Субтест 4. Методика «Определения значимых характеристик людей и явлений природы». Цель: методика предназначена для диагностики эмпатии – способности вчувствоваться в события, природу, способности входить в положение других людей и ставить себя на место другого. Экспериментатор называет слова и предлагает испытуемому называть ассоциации на каждое слово в течение 30 секунд. Данные, полученные в ходе проведения методики, фиксируются в протоколе.

Субтест 5. Методика «Неоконченные предложения». Цель: диагностика способности разделять состояния других людей и эмпатии. Экспериментатор предлагает испытуемому закончить предложения одним или несколькими словами. Предложения, используемые в данном тесте, связаны с пониманием различных эмоциональных состояний других людей.

Субтест 6. Решение простых примеров на время в сочетании с шумовым фоном. Тест является модификацией методики, предложенной Э. Крепелиным. Цель: методика направлена на диагностику умения регулировать собственные эмоции и настроение, а также работать в условиях стресса.

Субтест 7. Понимание юмора. Цель: методика направлена на диагностику понимания юмора. Юмористические ситуации, которые предъявляются младшим школьникам, мы взяли в книге К. Чуковского «От двух до пяти». Детям предла-

гается прочитать 10 карточек, на которых напечатаны смешные высказывания маленьких детей, и объяснить, почему большинство людей смеются над подобными высказываниями. Ответы испытуемого фиксируются в протоколе.

Максимально по каждому заданию ребенок может набрать 5 баллов, по всей методике – 35 баллов. Общий уровень развития социального интеллекта в методике определяется на основе общей оценки, и смысл этой оценки, выраженной в стандартных баллах, можно определить следующим образом: 1 балл (от 0 до 10 баллов по методике) – низкий уровень развития социального интеллекта; 2 балла (от 11 до 24 баллов) – средний социальный интеллект (средневыборочная норма); 3 балла (от 25 до 35 баллов) – высокий уровень развития социального интеллекта.

Качественная характеристика испытуемых с разным уровнем развития социального интеллекта может быть представлена следующим образом.

Младшие школьники с высоким социальным интеллектом способны извлекать максимум информации о поведении людей, понимать язык невербального общения, высказывать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими, что способствует их успешной социальной адаптации.

Средний уровень развития социального интеллекта имеют дети, достаточно хорошо понимающие мотивы и поступки других людей, способные формулировать планы собственных действий, они умеют регулировать собственные эмоции и настроение. Как правило, они готовы к совместной деятельности с другими детьми.

Дети с низким социальным интеллектом испытывают трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, что усложняет взаимоотношения и снижает возможности социальной адаптации. Низкий уровень социального интеллекта может в определенной степени компенсироваться другими психологическими особенностями: развитой эмпатией, определенными чертами характера, стилем общения, коммуникативными навыками, а также может быть скорректирован в ходе активного социально-психологического обучения.

Литература

1. Михайлова (Алешина), Е. С. Методика исследования социального интеллекта / Е. С. Михайлова (Алешина). – СПб.: ГП «ИМАТОН», 1996. – 56 с.
2. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / Ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара: изд. дом «БАХРАХ-М», 2007. – 672 с.
3. Савенков, А. И. Ваш ребенок талантлив: Детская одаренность и домашнее обучение / А. И. Савенков. – Ярославль: Академия развития, 2004. – 352 с.
4. Савенков, А. И. Маленький исследователь: коллективное творчество младших школьников / А. И. Савенков; худ. А. А. Селиванов. – Ярославль: Академия развития, 2004. – 128 с.
5. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред.: Д. В. Любина, Д. В. Ушакова. – М.: изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 176 с.

СТРУКТУРА ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Ярославкина Е. В.,
Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск

В статье представлены результаты сравнительного исследования структуры жизнестойкости студентов первого и пятого курсов обучения университета. Показаны сходство и отличия основных параметров жизнестойкости. Наиболее существенная разница выявлена по критерию вовлеченности.

Интенсивность и нестабильность современной жизни, стрессовые факторы образовательной среды, неуверенность в будущем отражаются на состоянии физического и психического здоровья молодежи, приводят к росту психических и психосоматических заболеваний среди студентов, о чем свидетельствуют работы многих ученых (К. А. Абульханова-Славская, Г. Г. Аракелов, А. Г. Асмолов, И. А. Баева, Г. В. Жарков, Н. В. Мажурина, Л. М. Митина, В. С. Мухина, В. В. Рубцов, и др.). Кроме этого, период обучения в вузе часто совпадает с возрастными кризисами: кризисом перехода от юности к зрелости, кризисом зрелости (Е. В. Бурмистрова, Г. В. Жарков, Г. Ю. Любимова, В. И. Слободчиков, Ю. П. Поваренков и др.). Негативное воздействие стресс-факторов, неумение преодолевать препятствия, низкая жизнестойкость могут привести к неадекватным реакциям, к формированию разрушительных установок (Б. Г. Ананьев, И. В. Дубровина, Л. С. Колмогорова, М. А. Одинцова, Ю. Л. Сорокина, М. В. Салитова и др.).

В отечественной литературе принято переводить «hardiness» как «стойкость» или «жизнестойкость» (Д. А. Леонтьев). Теория Мадди об особом личностном качестве «hardiness» возникла в связи с разработкой им проблем творческого потенциала личности и регулирования стресса. С его точки зрения, эти проблемы наиболее логично связываются, анализируются и интегрируются в рамках разработанной им концепции «hardiness». Через углубление аттитудов включенности, контроля и вызова (принятия вызова жизни), обозначенных как «hardiness», человек может одновременно развиваться, обогащать свой потенциал и совладать со стрессами, встречающимися на его жизненном пути [2].

Анализируя состояние изученности данной проблемы в отечественной и зарубежной психологии, можно отметить, что жизнестойкость рассматривается как определенная степень «живучести» (Л. А. Александрова), как «отвага быть» (П. Тиллих), «действовать вопреки», «укорененность в бытии» (М. Хайдеггер), «способность преодоления самого себя» (Д. А. Леонтьев), «способность превращать проблемные ситуации в новые возможности» (С. А. Богомаз), «ключевой ресурс» (С. Мадди). Можно сделать вывод о том, что, по существу, все подходы к жизнестойкости сводятся к центральной проблеме адаптации личности. Жизнестойкость влияет на адаптацию личности к изменяющимся условиям жизни.

Жизнестойкость характеризует меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию,

сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешности деятельности. Таким образом, жизнестойкость личности может способствовать повышению физического и психического здоровья молодежи, успешной адаптации в стрессовых ситуациях с выходом на уровень трансадаптации, связанной с самореализацией, самоутверждением и трансценденцией личности [2].

Руководствуясь авторской концепцией С. Мадди, выделяют компоненты жизнестойкости: вовлеченность (убеждение в том, что только благодаря своей активности человек находит в мире интересное), контроль (убежденность в контролируемости мира и своей способности добиться результата) и принятие риска (готовность действовать вопреки неопределенности ситуации и угрозе и извлекать опыт из любых ситуаций).

В современной отечественной психологии предпринимаются попытки целостного осмысления личностных характеристик, ответственных за успешную адаптацию и совладание с жизненными трудностями. Понятие о личностном адаптационном потенциале идет от концепции адаптации и оперирует традиционными для этой научной парадигмы терминами. А. Г. Маклаков считает способность к адаптации не только индивидуальным, но и личностным свойством человека. Адаптация рассматривается им не только как процесс, но и как свойство живой саморегулирующейся системы, состоящее в способности приспосабливаться к изменяющимся внешним условиям. Адаптационные способности человека зависят от психологических особенностей личности [3].

Д. А. Леонтьев вводит понятие личностного потенциала как базовой индивидуальной характеристики, стержня личности. Личностный потенциал, согласно Д. А. Леонтьеву, является интегральной характеристикой уровня личностной зрелости, а главным феноменом личностной зрелости и формой проявления личностного потенциала является как раз феномен самодетерминации личности. Личностный потенциал отражает меру преодоления личностью заданных обстоятельств, в конечном счете – преодоление личностью самой себя, а также меру прилагаемых усилий по работе над собой и над обстоятельствами своей жизни [1].

В соответствии с целью нашего исследования мы провели исследование уровня жизнестойкости студентов университета в период сессии, то есть в стрессовой ситуации. В исследовании приняли участие 60 студентов первого курса и 48 студентов пятого курса очной формы обучения разных специальностей. В первую группу вошли студен-

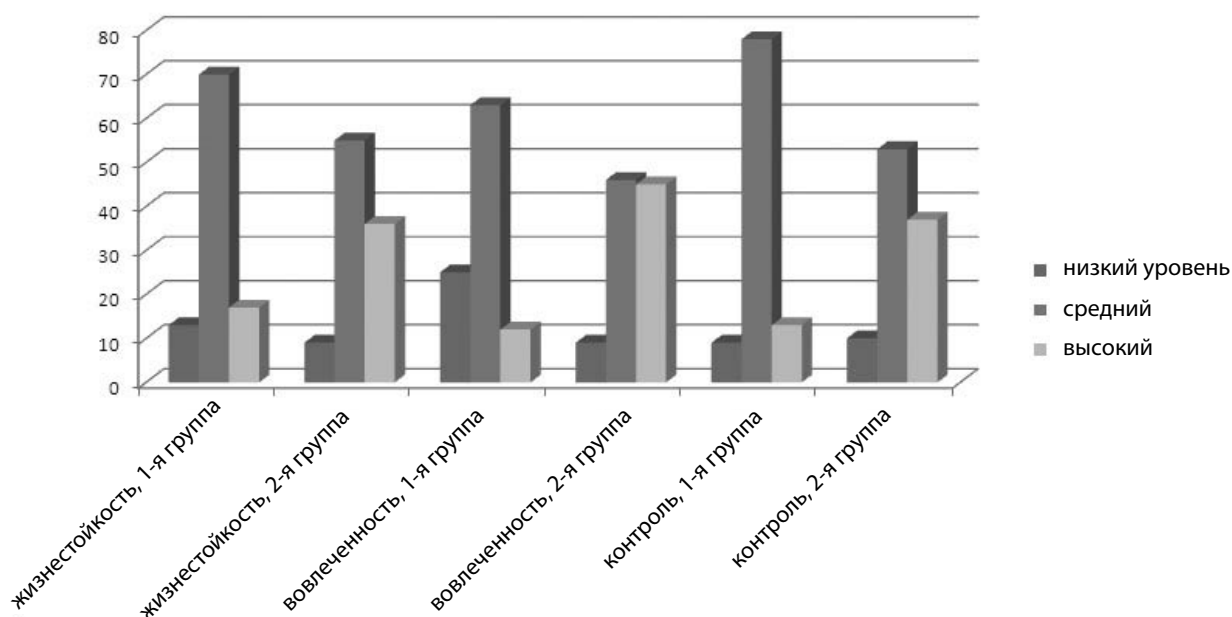


Рис. 1. Процентное соотношение показателей жизнестойкости у студентов первого и пятого курсов

ты-первокурсники, во вторую группу – пятикурсники. Средний возраст студентов первого курса обучения составил 18 лет, средний возраст пятикурсников – 23 года.

Методика на определение жизнестойкости, разработанная С. Мадди и адаптированная Д. А. Леонтьевым и Е. И. Рассказовой к условиям России, состоит из трех шкал в соответствии с теоретическим обоснованием структуры жизнестойкости. Жизнестойкость представляет собой систему убеждений о себе, мире, об отношениях с миром. Эта диспозиция включает три сравнительно автономных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска. Раскроем подробнее структуру жизнестойкости.

Человек с развитым компонентом вовлеченности получает удовольствие от своей жизнедеятельности. Вовлеченность дает возможность чувствовать себя значимым и достаточно ценным, чтобы полностью включаться в решение важных задач. Эта характеристика находится в зависимости от развития мотивационной сферы личности, наличия смысла жизни, оптимистичной установки личности.

Человек с высоким уровнем развития контроля убежден, что сам выбирает свой жизненный путь. Это понятие во многом сходно с понятием «локус контроля», введенным Дж. Роттером. Противоположными развитому контролю являются такие характеристики, как пассивность, беспомощность. Контроль в целом отражает меру ответственности личности за свою жизнь.

Принятие риска – это готовность личности к изменениям в его жизни, открытости к приобретению нового опыта.

Полученные в результате психологического тестирования показатели были представлены в сводной таблице. Рассмотрим отличия показателей жизнестойкости у студентов первого и пятого курсов обучения более подробно по показателям шкал опросника.

Таблица 1

Сводная таблица результатов исследования

Показатели жизнестойкости	Уровни выраженности компонентов жизнестойкости (в %)					
	низкий		средний		высокий	
	1-я группа	2-я группа	1-я группа	2-я группа	1-я группа	2-я группа
Вовлеченность	25	9	63	46	12	45
Контроль	9	10	78	53	13	37
Принятие риска	7	8	68	68	25	24
Общий показатель жизнестойкости	13	9	70	55	17	36

Были выявлены достаточно существенные отличия как в выраженности жизнестойкости в целом, так и в отдельных ее компонентах, особенно по критерию вовлеченности (рис. 1). Так, если низкий уровень развития вовлеченности встречается в среднем только у 9 % студентов пятого курса, то у студентов первого курса – в 25 % случаев. Высокий уровень выраженности этого компонента выявлен у 45 % студентов пятого курса и только у 12 % студентов первого курса. Так как средний возраст респондентов-пятикурсников 23 года, а респондентов-первокурсников – 18 лет, можно заключить, что такой структурный компонент жизнестойкости, как «вовлеченность», с возрастом повышается.

Выявлено, что высокие показатели по шкале «контроль» встречаются только у 13 % студентов первого курса, а у студентов пятого курса – в 37 % случаев. Это свидетельствует о том, что студенты-пятикурсники гораздо в большей степени несут ответственность за события в своей жизни. Найдена связь между показателями жизнестойкости и общей интернальностью.

У студентов первого курса показатели по шкалам контроля и вовлеченности значительно отличаются от показателей студентов пятого курса обучения. Студенты пятого курса более деятельны, они постоянно заняты, стараются быть в курсе всего происходящего. Многие из пятикурсников заняты не только учебной деятельностью в отличие от студентов первого курса, но и зарабатыванием средств на жизнь и учебу, что положительно сказывается на их жизнестойкости.

В целом показатели жизнестойкости у студентов второй группы имеют явное преимущество перед показателями студентов первой группы. Если низкий уровень жизнестойкости выявлен только у 9 % студентов пятого курса, то у студентов первого курса он составил 13 %. Высокоразвитую жизнестойкость обнаружили 36 % студентов второй группы и всего 17 % – студентов первой группы, то есть частота встречаемости высокого уровня жизнестойкости у студентов-пятикурсников в два раза выше.

На основе анализа результатов напрашивается вывод о том, что с возрастом жизнестойкость повышается: человек, имеющий большой жизненный опыт, способен лучше совладать с трудными жизненными ситуациями. При этом очень важен тот факт, что с точки зрения психологического здоровья необходимым условием жизнестойкости выступает наличие смысла жизни, личностной целостности и социальной зрелости. У многих студентов первого курса обучения указанные характеристики находятся лишь на стадии станов-

ления, чем и могут быть объяснены выявленные различия жизнестойкости. Тем не менее подобное объяснение не снимает существующей проблемы инфантильности молодежи. Ведь подверженность молодежи дистрессу приводит к тем негативным последствиям, о которых говорилось выше.

Студенческий период считается в психологии центральным периодом становления человека, личности в целом, проявления самых разнообразных интересов, среди которых профессиональные интересы являются важнейшими.

С целью профилактики психосоматических заболеваний, роста наркомании и алкоголизма необходимо разрабатывать и реализовывать целый комплекс мероприятий и систем психолого-педагогического взаимодействия со студентами. С. Мадди и его коллеги разработали тренинг жизнестойкости, который может применяться психологами в работе со студентами [2].

Литература

1. Леонтьев, Д. А. Личность: человек в мире и мир в человеке / Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 11–21.
2. Леонтьев, Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
3. Маклаков, А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16–24.

РАЗДЕЛ V. СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПРОЦЕССА ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Алексеев В. В.,
Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск

В статье анализируется проблема модернизации отечественной системы образования через информатизацию. Изменение характера профессиональной деятельности должно сопровождаться внедрением в нее новых информационных технологий, различных средств информационных коммуникационных технологий (ИКТ). Автор считает, что современному информационному обществу нужен педагог, знакомый с новейшими достижениями науки и культуры, современными методами обучения.

Образование является составной частью социальной сферы, следовательно, основные проблемы, пути и этапы информатизации в области образования совпадают с общими положениями информатизации общества в целом.

Под информатизацией образования понимают процесс обеспечения сферы образования методологией разработки и использования современных информационно-коммуникативных технологий, ориентированных на реализацию целей обучения, воспитания и развития, применимых в комфортных, здоровьесберегающих условиях. Этот процесс предполагает решение следующих проблем и задач:

- выявление научно-педагогических, нормативно-технологических и технических предпосылок развития образования в условиях массовой коммуникации и глобализации современного информационного общества;
- совершенствование методологической базы отбора содержания образования, разработка методов и организационных форм обучения, воспитания;
- обоснование и разработка моделей инновационных и развитие существующих педагогических технологий, применение ИКТ в различных звеньях образования, в том числе форм, методов и средств обучения;
- создание методических систем обучения, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучаемого, на формирование умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять деятельность по сбору, обработке, передаче, хранению информационного ресурса, по производству информации;
- разработка исследовательских, демонстрационных прототипов электронных средств и систем;
- использование распределенного информационного ресурса всемирной сети Интернет в образовательных целях и разработка технологий информационного взаимодействия на базе глобальных телекоммуникаций;
- разработка средств и систем автоматизации процессов обработки учебного демонстрационного, лабораторного исследовательского эксперимента, как реального, так и виртуального;

– создание и применение средств автоматизации для психолого-педагогического тестирования и разработки диагностических методик контроля и оценки уровня знаний обучаемых, их продвижения в учении, установления интеллектуального потенциала обучающегося;

– совершенствование механизмов управления системой образования, в том числе управления развитием образовательных учреждений [3, с.15].

Наиболее распространенными понятиями в сфере информатизации образования являются средства информационных и коммуникационных технологий и средства информатизации и коммуникации образовательного назначения. Под *средствами информационных и коммуникационных технологий* (средства ИКТ) понимают программные, программно-аппаратные и технические средства и устройства, функционирующие на базе средств микропроцессорной вычислительной техники, а также современных средств и систем транслирования информации, информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, накоплению, обработке, хранению, производству, передаче, использованию информации, возможности доступа к информационным ресурсам компьютерных сетей (в том числе и глобальных).

К средствам ИКТ относятся: ЭВМ, ПЭВМ; комплекты терминального оборудования для ЭВМ всех классов; локальные вычислительные сети, современные средства связи всех видов, обеспечивающие информационное взаимодействие пользователей как на локальном, так и на глобальном уровнях устройства ввода – вывода информации всех видов; средства манипулирования и транслирования текстовой, аудиовизуальной информации; средства архивного хранения информации устройства для преобразования данных из графической или звуковой формы представления данных в цифровую и обратно; системы компьютерной графики и анимации; системы представления и использования цифровой аудиовизуальной информации; программные системы и комплексы (языки программирования, трансляторы, компиляторы, операционные системы, инструментальные пакеты разработки прикладного программного обеспече-

ния, в том числе и реализованного в сетях, пакеты прикладных программ и пр.); системы искусственного интеллекта; инструментальные и прикладные средства и системы, реализующие потенциал технологий мультимедиа, геоинформационные технологии, виртуальная реальность [1, с. 34].

Под *средствами информатизации и коммуникации образовательного назначения* понимают средства информационных и коммуникационных технологий, используемых совместно с учебно-методическими, нормативно-техническими и организационно-инструктивными материалами, обеспечивающими реализацию оптимальной технологии и психолого-педагогически значимого использования.

Применение средств информатизации и коммуникации в сфере образования предполагает реализацию возможностей информационных и коммуникационных технологий для достижения определенных педагогически значимых целей:

- развитие личности обучающегося, его подготовку к комфортной жизнедеятельности в условиях современного информационного общества массовой коммуникации и глобализации; формирование системы знаний, позволяющих осуществить построение структуры своей умственной деятельности; формирование и развитие умений осуществлять информационную деятельность по сбору, обработке, продуцированию, транслированию, архивированию информации, деятельность по представлению и извлечению знания; развитие коммуникативных способностей при информационно-емком взаимодействии; развитие умений осуществлять информационно-поисковую, экспериментально-исследовательскую деятельность на основе организации процессов моделирования, стимуляции, имитации;

- реализация социального заказа в условиях информатизации, глобализации и массовой коммуникации современного общества.

Информатизация образования проходит основные этапы своего развития.

Первый этап информатизации имеет целевое назначение – компьютеризацию общества. К наиболее существенным результатам этого этапа в области образования можно отнести экстенсивное распространение и первоначальное насыщение вычислительной техникой образовательных учреждений. Од-

нако уровень их оснащенности в настоящее время является недостаточным и составляет в среднем от трех до пяти компьютеров на 100 обучаемых. Это на порядок меньше, чем в зарубежных развитых странах. Одновременно на этом этапе намечается формирование основ информационной культуры, а также начало компьютерного освоения имеющихся информационных фондов в образовании.

Второй этап информатизации можно свести к персонализации информационного фонда, что связано с интенсивным применением вычислительной техники на всех уровнях образования, с переводом информационных фондов в компьютерную (машинную) форму, а также с резким возрастанием компьютерной грамотности молодежи.

Третий этап можно обозначить как социализацию информационных фондов, что приведет к возникновению высокого уровня информационной культуры, созданию интегрированных компьютерных информационных фондов с удаленным доступом и при последующем развитии к полному удовлетворению растущих информационных потребностей всего населения.

Идет исключительно быстрый процесс развития информационно-вычислительной и телекоммуникационной техники. Происходит резкое увеличение образовательных учреждений, организаций и лиц, причастных к информационным технологиям в сфере образования.

Таким образом, процессы информатизации сферы образования непосредственно зависят от национальных целей государства, экономической ситуации, объема ресурсов, направленных в эту область.

Литература

1. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Г. Захарова. – М.: Академия, 2006. – 192 с.
2. Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе: учеб.-метод. пособие / Д. П. Тевс, В. Н. Подковырова, Е. И. Апольских и др. – Барнаул: БГПУ, 2006. – 111 с.
3. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М.: Академия, 2008. – 368 с.

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Бецкова Н. А.,
МОУ «Гимназия № 1 им. А. С. Пушкина»,
г. Южно-Сахалинск

Современное общество нуждается в воспитании самостоятельного, ответственного, думающего человека. В младшем школьном возрасте большое значение имеют широкие социальные мотивы. Экономическая подготовка способствует социальному взрослению учащихся, их самоутверждению, что благоприятно отражается на уровне адаптации ребенка в меняющихся условиях окружающей действительности, на формировании коммуникативных навыков, умения анализировать собственную деятельность.

Модернизация и инновационное развитие – наиболее эффективный путь, который позволит России стать конкурентным обществом и обеспечить достойную жизнь своим гражданам. В условиях решения этих стратегических задач значимыми являются воспитание и развитие, важнейшими качествами личности являются инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни. Все эти навыки формируются с детства [4].

Задачи современной школы – раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. В результате ожидаем, что школьное обучение будет построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить серьезные цели и достигать их, умело реагировать на разные жизненные ситуации, стратегически планировать жизненный путь.

Результат образования – это не только знания по конкретным дисциплинам, но и умение применять их в повседневной жизни, использовать в дальнейшем обучении. Ученик должен обладать целостным социально ориентированным взглядом на мир. На это и направлен новый стандарт образования.

Значимая роль во всестороннем развитии детей отводится внеучебной деятельности. Организация внеурочной деятельности, по утверждению вице-президента РАО, будет входить в обязанности школы и учителей, и у семей появится возможность выбора – дети смогут выбрать себе интересное дело: спортивно-оздоровительные занятия, рисование, музыку. Внеурочные занятия будут способствовать нормализации учебной нагрузки.

Важнейшей потребностью современной школы является воспитание делового человека, личности с развитым экономическим мышлением. Судьба государства зависит от экономической, правовой, политической и нравственной грамотности молодого поколения. Поэтому одной из задач общеобразовательной школы является обучение детей основам экономики. Это позволит воспитать цивилизованного гражданина, положительно относящегося к развитию рыночной экономики в стране, принимающего в нем активное участие.

Социально-экономическое образование и воспитание школьников опирается на знания по истории, географии, граждановедению, информатике, математике и других общеобразовательных дисциплин. Включение экономических знаний в

программы большинства школьных курсов способствует углублению процесса познания и подготовки учащихся к жизни и труду в условиях рыночной экономики.

Основная задача школы – это обучение, но, кроме этого, школа представляет собой модель той или иной общественной системы, в которой дети постигают нормы морали и правила поведения в обществе, основы и принципы взаимоотношений между людьми. Соответствовать этим условиям для ребенка жизненно важно, так как только при этом он может чувствовать себя жизнеспособным.

Есть богатейший зарубежный опыт экономического образования, в том числе и начального. Широкое признание и распространение (с 1996 г.) получила американская программа «Достижения молодых», по которой я начала работать с 1999 года.

Программа «Экономика в начальной школе» позволит школьникам лучше понять экономические, социальные и политические взаимоотношения в обществе, осознать ценность образования и его необходимость для квалифицированного выполнения любой работы. С помощью специально разработанных различных типов занятий учащиеся смогут лучше понять и осознать связь между тем, что они регулярно узнают в школе, и их будущим профессиональным выбором. Знания, полученные на занятиях, сделают легче переход на следующий школьный уровень и в конечном итоге – к самостоятельной трудовой деятельности [3].

Главная цель программы по экономике – познакомить учащихся младшего и среднего школьного возраста с основными экономическими понятиями и показать ценность образования, его необходимость для квалифицированного выполнения любой работы, будущего профессионального выбора и успешного участия в жизни общества.

Изучение рыночной системы социально-экономических отношений с учетом российской национальной специфики, знания, умения и навыки, полученные по программе, готовят школьников к пониманию важных аспектов современной жизни, к активному участию в индивидуальной и коллективной трудовой деятельности [2].

В задачи программы входит рассмотрение следующих понятий:

- базовые экономические понятия, с которыми учащиеся имеют дело в повседневной жизни;
- ключевые экономические концепции, закладывающие основу дальнейшего социально-экономического образования учащихся;
- основные положения экономики семьи, ми-

крорайона, города, региона, страны, а также международные экономические взаимоотношения.

Учащиеся получают возможность:

- развить практический опыт, необходимый для работы в небольших группах;
- участвовать в различных деловых играх и мероприятиях, в том числе соревновательного характера;
- учиться принимать решения, учитывая те или иные экономические аспекты и факторы;
- анализировать информацию, излагать свою точку зрения и вести дискуссию;
- получить представление о предпринимательской деятельности «из первых рук» в процессе общения с консультантом, ведущим занятия, а также во время встреч с представителями деловых кругов;
- осознать важность образования в их сегодняшней и завтрашней жизни.

Курс «Экономика для младших школьников» помогает учащимся познать простейшие экономические истины, по которым живут люди, семья, общество, государство, развить экономическое мышление и проявить его в нравственно обоснованном поведении.

Изучение экономики с первого класса способствует быстрой адаптации учащихся в изменяющихся условиях жизни, в обществе. Дети знакомятся с экономической основой большинства конкретных проблем, с которыми учащиеся и их семьи встречаются ежедневно.

Работу можно проводить в парах и группах. Групповая работа формирует навыки партнерских взаимоотношений, учащиеся не боятся и умеют излагать свою точку зрения, анализировать полученную информацию, брать ответственность за работу группы на себя (проявление качеств лидера).

Содержание учебного предмета не передается детям в виде готовых выводов, им предоставляется возможность самим находить решение, вести научный поиск. Активность ребенка в процессе обучения тесно связана с его интересом к предмету, который как нельзя лучше помогает запоминанию и повышает работоспособность.

Полученные на уроках экономики знания подтверждаются и тем, что ребята знают экономические понятия и умеют составлять с ними ребусы и кроссворды, пишут сочинения, готовят сообщения по различным темам.

Об осознанности экономических знаний говорит и то, что к концу четвертого класса учащиеся самостоятельно составляют тексты тестов, пишут заметки о проблемах нашего города.

На уроках экономики формируются навыки проектной деятельности. Учащиеся планируют и проводят различные конкурсы и КТД по экономике. Ежегодно проводится неделя экономики, в которой принимают участие ребята вторых-четвертых классов. Несколько лет подряд активными помощниками были учащиеся 10–11-х классов.

Основной целью курса экономики является развитие познавательной активности, творческих способностей учащихся.

На занятиях по экономике дети учатся общению друг с другом, ведению диалога: учитель – ученик, ученик – ученик; учатся анализировать свою дея-

тельность, деятельность товарищей, работу группы, получают исследовательские навыки.

На уроках используются фрагменты из сказок для решения экономических задач, стихи, загадки. Игры помогают детям лучше понять, как связаны профессия, работа и место, где выполняется работа.

Развитие творческого начала, познавательного интереса происходит через игру. В любой теме можно использовать:

▽ игру «Рекламная компания», в которой учащимся предлагается прорекламировать профессию, продукцию, любое экономическое понятие;

▽ игру «Устные загадки» (в парах, группах): нужно загадать профессию при помощи пантомимы другим группам;

▽ игру «Угадай-ка», тема «Кондитерская фабрика»: ведущий показывает карточки с зашифрованной продукцией фабрики, ребятам нужно угадать, что выпускает фабрика.

В начале года, после изучения темы, и в конце года проводится тестирование учащихся. Диагностика усвоения материала отражена в таблице № 1.

Результатом эффективности экономики в начальном звене является то, что уже несколько лет подряд (с 1999 г.) учащиеся гимназии №1 принимают активное участие в областном фестивале по экономике «Семь шагов в мир экономики», где показывают хорошие результаты, готовят стенгазету, презентацию команды, рекламу товара.

Таблица № 1

1-й класс

№ теста	Справились на начало изучения темы (%)	Справились на конец изучения темы (%)
№ 1	42	97
№ 3	36	95
№ 4	29	93
Рабочая тетрадь	54	99
№ 6 (итоговый)		100

2-й класс

№ теста	Справились на начало изучения темы (%)	Справились на конец изучения темы (%)
№ 1 (вводный)	32	96
№ 2	58	99
№ 3	24	95
№ 4	46	98
№ 5	37	92
№ 6 (итоговый)		99

3-й класс

№ теста	Справились на начало изучения темы (%)	Справились на конец изучения темы (%)
№ 1	58	91

№ теста	Справились на начало изучения темы (%)	Справились на конец изучения темы (%)
№ 3	25	97
№ 4	22	90
№ 5	39	96
№ 6 (итоговый)		99

4-й класс

№ теста	Справились на начало изучения темы (%)	Справились на конец изучения темы (%)
№ 1	71	90
№ 2	67	92
№ 3	58	95
№ 4	74	98
№ 5	54	93
№ 6 (итоговый)	72	98

Учащиеся первых-четвертых классов через курс экономики обучаются культуре общения, умению вести диалог, раскрывают свои творческие способности; формируется активная жизненная позиция ребенка как личности.

Формируются также и личностные качества:

а) готовность решать проблемы в повседневной, профессиональной деятельности;

б) готовность применять полученные знания в различных ситуациях: в школе, семье;

в) коммуникативная компетентность: умение вести диалог, координировать свои действия с действиями партнеров, формирование социально адекватных способов поведения;

г) способность к организации деятельности и управлению ею: умение самостоятельно и совместно планировать деятельность и сотрудничество, принимать решения.

Таким образом, курс «Экономика для младших школьников» способствует ранней социализации школьника, овладению основными экономическими понятиями, формированию коммуникативных навыков, развитию познавательного интереса к экономической жизни, ответственности.

Литература

1. Землянская, Е. Экономическое образование в школьной программе / Е. Землянская // Народное образование. – 2002. – № 10. – С. 220–225.

2. Методическое руководство для учителя курса экономики «Достижения молодых» (1–3 класс). – М.: Вита-пресс, 1999. – 46 с.

3. Самохина, А. Экономика образования и экономика в образовании школьников / А. Самохина. – Народное образование. – 2002. – № 10. – С. 209–216.

4. Кузнецов, А. Сложности при переходе на стандарт нового поколения / А. Кузнецов. – URL: http://rian.ru/edu_analysis/20091029/191150952.html.

МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОЙ ТЕТРАДИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Дряхлова Е. Н.,
МОУ «Гимназия № 2», г. Южно-Сахалинск

В статье представлена методика использования электронной рабочей тетради как средства обучения, созданного учителем по определенной теме для конкретной группы учащихся. Дано описание ее структуры и этапов разработки. Обоснованы методические особенности ее применения при использовании на этапе подготовки к ЕГЭ.

В информационном обществе интерес детей к компьютерной технике и объем окружающей их информации приводят к изменению их мышления. Возникает необходимость в создании интерактивного электронного образовательного ресурса, использование которого в процессе подготовки старшеклассников к ЕГЭ будет способствовать повышению ее эффективности. Следует заметить, что социальная мотивация использования электронных ресурсов в образовании уже сформирована. Однако готовых, соответствующих программе профильного обучения мультимедийных программ и учебников пока еще в распоряжении учителя не имеется. Это и предопределило создание автором электронной тетради.

Электронная тетрадь (ЭТ) представляет собой электронный учебно-методический комплекс по дисциплине, разработанный по определенной теме для конкретной группы учащихся. ЭТ – это средство обучения, созданное совместно учителем и учеником, которое может применяться на всех этапах традиционного урока. Соответствуя основным дидактическим принципам, обеспечивая разнообразие методических моделей, ЭТ значительно расширяет функции учебных тетрадей.

ЭТ – это не просто электронный вариант печатного издания. Это интерактивный комплекс с элементами мультимедиа, обеспечивающий коммуникативность, моделинг и высокую производительность в учебном процессе. Широкие дидактические возможности ЭТ позволяют достичь высокого уровня наглядности учебного материала, активизации познавательной деятельности учащихся, повышения мотивации учения, разработать методики, ориентированные на развитие интеллекта обучаемых, стимулирование самостоятельного извлечения учащимися информации и продуцирования нового знания.

При создании ЭТ необходимо соблюдать основные этапы ее разработки как средства обучения: а) психологический анализ учебной ситуации; б) логико-предметный анализ содержания учебного материала; в) подготовка сценария обучающей программы; г) техническая реализация.

Важно учесть принципы преподавания иностранного языка: коммуникативную направленность процесса обучения; дифференцированное и интегрированное обучение всем аспектам языка и видам речевой деятельности, сознательность в овладении материалом, активность и широкое использование видов наглядности; аспекты языка: лексику и грамматику, а также виды речевой деятельности, которые включают аудирование, чтение, письмо и устную речь.

Каждая тема в разработанной нами ЭТ состоит из шести разделов (по видам речевой деятельности), задания к которым интегрированы между собой. В каждый раздел включены задания трех уровней. В соответствии с принятой классификацией заданий ЕГЭ задания в ЭТ разделены по уровню сложности на три группы: А, В и С. Выполнение заданий одной темы рассчитано на 10–12 уроков. Продолжительность выполнения задания на каждом уроке составляет в среднем 10–20 минут. Последовательность выполнения заданий определяет учитель с учетом сценария урока, разработанного им для конкретного класса.

Электронная тетрадь позволяет учителю рационально использовать учебное время за счет применения: а) мультимедиа (представление объектов и процессов с помощью фото, видео, графики, анимации, звука); б) автоматизации нетворческих рутинных операций; в) моделинга – имитационного моделирования реальных объектов или процессов (таблицы, диаграммы); г) интерактива – поочередного взаимодействия сторон (тесты on-line, форумы, Skype).

Важнейшим результатом использования ЭТ является сокращение времени, отводимого на представление нового материала и выполнение имитационных и тренировочных упражнений. При применении мультимедийных технологий запоминание информации происходит быстрее и одновременно несколькими способами: визуально, на слух, при произношении текстов учениками, а также с помощью ассоциаций, возникающих при восприятии изображений на экране.

Возможность инструментов Microsoft Word копировать, вырезать, перемещать, выделять цветом и размером шрифт, подчеркивать, форматировать текст, вставлять таблицы создает благоприятные условия для быстрого и качественного выполнения лексических и грамматических упражнений. При этом в ЭТ сохраняется полный текст упражнения, а не только номер выбранного ответа. Это, в свою очередь, облегчает и ускоряет выполнение коррекционных работ, позволяет использовать информацию, полученную в ходе выполнения упражнений, при отработке других видов речевой деятельности (аудирование, чтение и др.) на этапе самостоятельной подготовки учащихся во внеурочное время. Высвобожденное время можно использовать для выявления пробелов в знаниях учащихся и их своевременной коррекции.

Трехуровневые задания в ЭТ (например, написать письмо по шаблону, по образцу, выбрать тему письма из предложенных учителем) предусматри-

вают реализацию дифференцированного подхода в обучении иностранному языку, что позволяет развивать способности учеников с разными уровнями подготовленности. При отработке навыков восприятия информации на слух ученик самостоятельно определяет количество прослушиваний, паузы, использует скрипт или словарь, прорабатывает задание еще раз самостоятельно дома или по ссылке на сайт, выбирает другой дополнительный видеоролик.

Новые формы и способы организации самостоятельной работы школьников при использовании ЭТ, предлагающие траектории поиска необходимой информации, активизируют их познавательную деятельность. Выполнение творческих заданий уровня С предполагает проведение предварительной самостоятельной работы, подбор актуальных материалов по теме, обработку и их наглядное представление. Это позволяет осуществить переход к такой организации

взаимодействия учителя и ученика, при которой акцент переносится с обучающей деятельности учителя на познавательную деятельность ученика, что способствует детальному изучению темы, осуществлению принципа «учение через делание».

Нельзя забывать, что включение информационно-компьютерных технологий в методическую канву учебного процесса должно определяться психолого-педагогической целесообразностью их использования, строиться с учетом гигиенических требований. Используя компьютер в обучении, следует прежде всего определить, какие обучающие функции целесообразно передать ему, помня при этом, что компьютер является средством, а не субъектом обучающей деятельности, помощником, а не заменой учителю. Поэтому важно предоставить преподавателю-пользователю возможность корректировать электронное учебное издание.

ЕВРОПЕЙСКИЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ КАК СРЕДСТВО ОЦЕНКИ И САМООЦЕНКИ ЗНАНИЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Дьяченко Г. В.,
МОУ «Гимназия № 1 им. А. С. Пушкина»,
г. Южно-Сахалинск

В статье представлены особенности европейского языкового портфеля для оценки знаний иностранных языков, а также отражены условия его реализации в современном мире.

В Европе в качестве основной цели в области обучения иностранным языкам выдвигается многоязычие: владение каждым жителем Европы, как минимум, двумя языками. Для достижения этой цели Комитет министров Совета Европы призвал соответствующие организации разных стран предпринять необходимые шаги для создания эффективной общеевропейской системы информационного обмена по вопросам практического изучения иностранных языков и теоретическим исследованиям в этой области.

В результате шестилетней работы в апреле 1997 года Советом Европы была одобрена последняя редакция документа, получившего название «Современные языки: изучение, обучение, оценка. Общеевропейская компетенция». В рассматриваемом документе, который для краткости принято называть «Общеевропейская компетенция», представлены взаимоотношения между категориями, определяющими цели, задачи и содержание обучения иностранным языкам, характеризуются уровни владения иностранными языками [4].

«Общеевропейская компетенция» как программный документ в системе изучения иностранных языков в Европе не ставит задачу пропаганды единой методики обучения языку, его функция – помочь всем заинтересованным лицам (учащимся, учителям, авторам учебных материалов, специалистам по контрольно-оценочной деятельности, работодателям) определиться в выборе того или иного пути овладения иностранным языком, а также предоставить возможности эффективного обмена информацией, относящейся к сфере обучения.

В середине 80-х годов в зарубежной и отечественной лингвистике и лингводидактике укрепился личностно-ориентированный подход к обучению. В связи с этим важным направлением в языковой подготовке учащихся является обучение языкам на основе теоретических положений межкультурной коммуникации и выдвижение учащегося как субъекта в ранг центрального элемента методической системы. Главной целью такого обучения является развитие интеллектуальных и творческих способностей учеников для того, чтобы выпускник школы был готов к самореализации, самостоятельному мышлению, принятию важных для себя решений. При разработке современных образовательных стандартов по иностранным языкам обращается особое внимание на:

- понимание статуса учащегося в образовательном процессе;
- создание им личностной ответственности за результат обучения;

– повышение мотивации в преподавании и изучении языковых культур;

– усиление когнитивных аспектов обучения иностранным языкам, связанных в первую очередь с формированием у школьника языковой и концептуальной картины мира;

– расширение рамок учебного процесса за счет включения его индивидуального опыта в межкультурном общении с носителем языка.

Речь идет о смещении акцента в процессе обучения иностранным языкам с преподавательской деятельности на деятельность учащегося. Для этого у школьников должна быть сформирована способность к объективной самооценке, рефлексии. Понятие самооценки шире, чем понятие самоконтроля и самопроверки. Чтобы помочь ученику адекватно оценивать свои знания, возможности, у него должна быть сформирована шкала ценностей, с которой он смог бы сверять собственные достижения в различных сферах деятельности. Формированию необходимых навыков в рефлексии эффективно помогает российский вариант европейского языкового портфеля, в основу которого положены такие документы Совета Европы, как Общеевропейские концепции владения иностранным языком, Европейский языковой портфель.

Общеевропейские концепции владения иностранным языком содержат основные положения современного подхода к обучению неродным языкам на различных образовательных уровнях и в различных условиях. В этом документе даны также описание системы уровней владения изучаемыми языками, инструкция, позволяющая человеку определить эти уровни. Практически все документы отражают итоги многолетней работы экспертов стран-участниц Совета Европы, в том числе и представителей России, над различными аспектами проблем совершенствования преподавания и изучения иностранных языков. Являясь практической реализацией общеевропейских концепций, языковой портфель призван в условиях современной интеграции европейских стран:

- во-первых, внедрять в практику перспективную образовательную идеологию в области иностранных языков;
- во-вторых, развивать и поддерживать заинтересованность каждого человека в изучении языков на протяжении всей жизни;
- в-третьих, вооружать обучающегося надежным и общедоступным инструментом для определения своих достижений в овладении иностранными языками, дальнейшего совершенствования своих знаний и умений;
- в-четвертых, дать учителю возможность оце-

нивать уровень достижений каждого учащегося в овладении иностранными языками и внести в случае необходимости коррективы в свою преподавательскую деятельность;

- в-пятых, обеспечить человеку социальную мобильность в рамках единой Европы.

Таким образом, языковой портфель выполняет наряду с педагогической также и социальную функцию. Последнее означает, что в условиях единой Европы каждый человек может иметь при себе документ, в котором зафиксирован и документально подтвержден тот или иной уровень владения иностранным языком, и претендовать в случае его предъявления на получение работы или образования, например, в стране изучаемого языка.

Итак, языковой портфель – это инструмент самооценки и собственного познавательного, творческого труда ученика, рефлексии его собственной деятельности. Это комплект документов самостоятельных работ учащегося, состоящий из трех частей: паспорта, языковой биографии его пользователя и досье. В паспорте учащийся в краткой форме отражает свою коммуникативную и некоммуникативную компетенции. Речь идет обо всех неродных изучаемых им языках, экзаменах и результатах, межкультурных контактах. Портфель включает в себя следующие разделы:

- Языки общения в моей семье и языки, на которых говорят мои ближайшие родственники.

- Где я учился/училась.

- Языки, которые я изучал(-а) в школе.

- Пребывание за границей.

- Проекты.

- Языки обучения (билингвальное обучение).

- Таблицы для самооценки (общеевропейская шкала шести уровней владения языками): A1 – выживание, A2 – допороговый, B1 – пороговый, B2 – пороговый продвинутый, C1 – высокий, C2 – владение в совершенстве, коммуникативная компетенция.

В языковой биографии содержатся дескрипторы, то есть параметры, по которым уточняется и оценивается (как пользователем, так и учителем) уровень владения учащимся иностранным языком. Дескрипторы российского языкового портфеля применительно к разным видам речевой деятельности ориентированы на ситуации аутентичного межкультурного общения.

В языковой биографии учащийся определяет свой уровень владения изучаемым языком по таблице самооценки. Он внимательно осваивает описание коммуникативных умений в листах самооценки, затем отмечает те коммуникативные умения, которыми он, по его мнению, уже овладел, и те, которыми ему предстоит овладеть (в типах самооценки учащийся заполняет графы 1 и 3 по изучаемому языку). Учитель помогает учащемуся увидеть свои достижения и недостатки и наметить пути их устранения. (Он заполняет графу 2.) В досье учащийся собирает весь материал, свидетельствующий об его успехах в овладении языками. Это могут быть работы, выполненные им самостоятельно на уроке (контрольные работы, тесты, сочинения и т. п.), дома, на внеклассных занятиях (проекты, рефераты, доклады, дипломы, сертифи-

каты, свидетельства), подтверждающие достижения пользователя портфеля в изучении языка. Отбор может проводиться в течение одного года или одной четверти на протяжении всех лет обучения. Портфель или отдельные работы предваряются комментарием ученика о том, почему он считает необходимым отобрать именно эти работы (желательно, чтобы все комментарии ребенок выполнял на иностранном языке, начиная с одной-двух коротких фраз, постепенно расширяя и углубляя их). Если это сложно, то все свои рассуждения он делает на родном языке. Каждая работа также сопровождается кратким комментарием ученика: что у него в этой работе получилось, а что – нет; согласен ли он с оценкой учителя и какие выводы может сделать из результатов этой работы. Разумеется, такая работа предусматривает аргументированное корректирование ошибок. Преподаватель может предложить одному ученику или всей группе составить такой портфель по отдельной изучаемой теме, разделу, подготовив серию вопросов, заданий, страницу портфеля. Главное в такой работе – самооценка учащегося в виде рассуждения, аргументации, обоснования. Периодически по истечении намеченного отрезка времени, отводимого на досье, ученик выставляет свой портфель на презентацию в классе, группе, на учительской конференции, на родительском собрании. На таком форуме ученик показывает свои продвижения, доказывает, что его самооценка совпадает или не совпадает с оценкой учителя, родителей, группы экспертов (из числа учеников). Желательно также, чтобы защита портфеля велась на иностранном языке. Самое активное участие предусмотрено со стороны родителей. Они должны оценить работу сына или дочери по определенным параметрам и критериям, которые разрабатываются и предоставляются вниманию родителей в документации портфеля.

Таким образом, концепция языкового портфеля дает возможность расширить рамки учебного процесса за счет включения в систему оценки достижений учащихся в аутентичном межкультурном непосредственном и опосредованном обучении.

Предлагаемая в языковом портфеле шестилетняя система владения языком, полностью соответствующая общеевропейским стандартам, является надежной основой для разработки единых требований к сертификации языковой подготовки учащихся. Все это вместе с образовательными стандартами создает предпосылки для развития в стране единого образовательного пространства и для создания необходимых условий удовлетворения образовательных потребностей школьников и студентов в контексте языковой политики, проводимой Советом Европы.

Разработкой языкового портфеля и его внедрением в отечественную практику обучения иностранным языкам занимается Московский государственный лингвистический университет при участии экспертов Совета Европы. После апробации и на основании полученных статистических данных был сделан вывод, что подавляющее число студентов и учащихся положительно оценивают идею языкового портфеля, его структуру и содержание. По общему мнению учителей и учащихся,

он повышает мотивацию учащихся, их ответственность за результаты учебного процесса, способствует развитию сознательного отношения школьников к процессу обучения и его результатам. Языковой портфель позволяет конкретизировать цели обучения иностранным языкам и, следовательно, лучше организовывать учебный процесс, учит анализировать учебный процесс совместно с учителями, исходя из самооценки учащегося, его потребностей и мотиваций, корректировать содержание обучения, находить индивидуальный подход к учащимся. Перспектива этого документа совершенно очевидна. Его использование самым естественным образом ставит ученика, его межкультурный и коммуникативный опыт во главу угла всего образовательного процесса.

Европейский языковой портфель позволяет ученику оценить, в какой степени он способен общаться на иностранном языке, позволяет проинформировать других о собственной языковой компетенции в терминах, принятых Советом Европы и понятных на всем европейском пространстве. Портфель поможет объяснить любому, где и как изучался иностранный язык. Это может быть важно, если ученик, например, сменил школу или впоследствии – при поступлении на работу. Европейский языковой портфель осуществляет две функции:

- социальную – подобно портфолио художника демонстрирует способности владельца портфеля по иностранным языкам. Портфель не заменяет

аттестатов или дипломов, которые учащиеся получают на основании экзаменов, а служит в качестве приложения к последним, предоставляя дополнительную информацию;

- педагогическую – помогает учащимся развивать свои мыслительные способности и самооценку. Эта функция соответствует задаче Совета Европы: способствовать развитию автономности учащегося и изучению языков на протяжении всей жизни [4, с. 6].

Литература

1. Гальскова, Н. Д. Языковой портфель как инструмент оценки учащегося в области изучения иностранных языков / Н. Д. Гальскова // Иностранный язык в школе. – 2000. – № 5. – С. 6–11.
2. Европейский языковой портфель для России. – М.: МГЛУ; СПб: Златоуст, 2001. – 68 с.
3. Иштрикова, Н. В Европу с российским дипломом / Н. Иштрикова // Первое сентября. – 2003. – № 66 (23 сентября). – С. 1.
4. Полат, Е. С. Портфель ученика / Е. С. Полат // Иностранный язык в школе. – 2002. – № 1. – С. 22–27.
5. Протасова, Е. Ю. Европейская языковая политика / Е. Ю. Протасова // Иностранный язык в школе. – 2004. – № 1. – С. 18–14.
6. Скачкова, Г. А. Европейский языковой портфель – средство оценки и самооценки знаний на уроках английского языка / Г. А. Скачкова // URL: <http://festival.1september.ru/> 2006/2007.

ОПЫТ ПОДГОТОВКИ УЧЕНИКОВ К ЕДИНОМУ ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЭКЗАМЕНУ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Козлова Е. А.,
МОУ СОШ № 9,
г. Южно-Сахалинск

В статье представлен личный опыт систематизации обобщающего повторения по русскому языку при подготовке к Единому государственному экзамену.

Единый государственный экзамен по русскому языку, результаты которого принимают в качестве вступительного экзамена все вузы страны, заставил меня по-новому взглянуть на процесс преподавания русского языка, а именно: *систематизировать* процесс обобщающего повторения всех разделов русского языка в 10–11-х классах.

Чтобы успешно подготовить ученика к ЕГЭ по русскому языку, *учитель должен четко знать структуру экзаменационной работы.*

Часть 1 (А 1 – А 31).

Проверяются знания по фонетике, акцентологии, лексике, фразеологии, морфологии, орфографии, синтаксису.

Предлагается работа с текстом: его восстановление, анализ отдельных предложений и слов.

Часть 2 (В 1 – В 2).

Проверяются знания по словообразованию, синтаксису; знания основных выразительных средств языка.

Исходя из этого, составляется комплекс упражнений и тестовых заданий на каждую тему и начинается (или продолжается!) большая, кропотливая работа и учителя, и ученика.

Часть 3 (задание части С) – задание с развернутым ответом и представляет собой сочинение-рецензию. Именно это задание дает возможность проверить владение выпускниками монологической речью, умение аргументированно излагать свою точку зрения, общее состояние культуры.

Что необходимо для успешного выполнения этого задания:

- выявить и сформулировать проблему;
- сформулировать позицию автора по выделенной проблеме;
- сформулировать и аргументировать свою точку зрения по выделенной проблеме.

Можно выделить следующие этапы работы по подготовке учеников к написанию сочинения:

1) ознакомление учащихся с требованиями к сочинению и критериями его проверки;

2) поэтапный разбор каждого критерия:

а) проблема текста, виды проблем, способы формулирования проблем;

б) комментарий, виды комментария, способ оформления;

в) аргументация собственной позиции, виды аргументов.

Итак, рассмотрим каждый критерий отдельно.

• Проблема текста

Ключевые вопросы:

- Что такое проблема?
- Как выявить проблему текста?
- Как сформулировать проблему текста?

Обращаем внимание учеников на то, что в одном тексте может быть затронуто несколько проблем. Тогда надо попытаться выделить главную (или наиболее близкую, понятную) проблему и сделать ее основой сочинения.

Проблему текста важно не только выделить, но и сформулировать. Можно выделить два способа формулировки проблемы:

1) проблема чего – этот способ подходит для случаев, когда проблема может быть сформулирована одним словом или словосочетанием;

2) формулировка в виде вопроса дает больше возможностей, когда кратко сформулировать проблему сложно.

• *Комментирование проблемы и выявление авторской позиции*

Ключевые вопросы:

– Что такое комментарий?

– Как выявить и сформулировать авторскую позицию?

Именно комментарий показывает, насколько глубоко и полно понята проблема. Обращаем внимание учеников на то, что комментарий должен осуществляться с опорой на прочитанный текст. Важно отличать комментарий от пересказа: пересказывая, мы говорим о том, что делают герои, комментируя, мы говорим о том, что делает автор.

Как выявить позицию автора? Если проблема – это вопрос, то позиция автора – это ответ на вопрос, поставленный в тексте. Помогут вопросы: что хотел сказать своим читателям автор, создавая текст (?), как автор оценивает конкретную ситуацию, поступки героев? Важно обратить внимание на ключевые слова, художественные приемы, которые выражают авторское отношение.

• Аргументация собственной позиции

Ключевые вопросы:

– Что такое аргументация?

– Каковы основные виды аргументов?

Сформулировав позицию автора, выпускник должен выразить свое отношение к его точке зрения на данную проблему. Позиция пишущего должна быть подкреплена двумя аргументами (чтобы получить три балла!) – с опорой на жизненный опыт (ученик обращается к событиям из своей жизни или жизни окружающих) или на читательский опыт (примеры из художественной литературы, публицистики).

Важно знать, что все части сочинения взаимосвязаны. Неверно определив проблему текста, ученик ставит под угрозу все сочинение.

Конечно, начинать подготовку к единому государственному экзамену надо не с десятого, а с пятого класса. Хорошим помощником при подго-

товке к написанию сочинений является учебно-методический комплект по русскому языку. Наша школа занимается по учебнику под редакцией С. И. Львовой и В. В. Львова. Отличительная его особенность – ориентация на интенсивное речевое развитие учащихся. Учебник построен так, что каждый урок русского языка становится уроком развития речи. Развивая речь, мы учим школьника думать, анализировать прочитанное,

услышанное, выражать результаты этого анализа в форме устного или письменного речевого высказывания.

Именно систематизация обобщающего повторения позволила моим ученикам в 2007 году сдать экзамен по русскому языку успешно: уровень обученности – 100 %, качество знаний – 97 % (качество знаний по городу – 52 %). Ученица Ким Анна набрала 100 баллов.

РАБОТА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПО БЕЗОТМЕТОЧНОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ

*Кондратенко В. К.,
МОУ «Гимназия № 1 им. А. С. Пушкина»,
г. Южно-Сахалинск*

В статье отражена работа учителей начальных классов по безотметочной системе обучения, а также представлены особенности изучения этого феномена.

На всех этапах развития школы при усилении демократических начал в ее организации на первое место выдвигался вопрос поиска эффективных путей реализации оценочной функции учителя. Любая деятельность, в том числе учебно-познавательная, без оценки невозможна, так как оценка является одним из компонентов деятельности, ее регулятором, показателем результативности. В традиционной школе отметка использовалась для уведомления родителей об успехах и неудачах детей с целью воздействия с их стороны на ребенка. Изменение содержания учебного процесса приводит к необходимости обучения детей самоорганизации деятельности, что и порождает требования заменить учительские оценки содержательной самооценкой учащихся, которая воспринимается как мобилизационно-побудительный механизм саморегуляции ученической деятельности и залог ее успеваемости. Что важно в первую очередь оценивать в познавательной деятельности школьников? Это – способность учащихся к организации самостоятельной деятельности, к осуществлению рефлексивных действий в случае встретившихся затруднений.

Ш. А. Амонашвили говорил: «Для того, чтобы ученик учился хорошо, нужно, чтобы он учился охотно» [1, с. 2].

Последствия применения отметок в традиционной школе неблагоприятны. Обязательная постановка отметок за ежедневные ответы учащихся превращает каждый урок в экзамен, отнимает время, необходимое для объяснений. Отметки ухудшают отношения между обучаемыми и обучающими, отделяют учителя от учащихся, создают почву для постоянных столкновений, что вредно сказывается на нравственном развитии ученика. Под гнетом системы отметок ученик испытывает постоянное чувство тревоги, страха. У слабых натур это подавленное состояние может вызвать настоящие психозы. Отражаясь неблагоприятно на здоровье учащихся, неприятные чувства понижают умственную работоспособность на 15–20 %, и это кризисное состояние может длиться от нескольких часов до нескольких дней. Постоянные опасения получить плохую отметку способствуют появлению неуверенности в себе, формируют ощущение неспособности справиться с трудностями. Дети могут принять относительную оценку за абсолютную и составить о себе мнение, не соответствующее действительности.

Непонятно, что вообще фиксирует отметка. Преподаватели совершенно безразлично смотрят на само значение классной отметки: одни выставляют ее за один выученный урок, другие – за зна-

ния, третьи примешивают сюда оценку поведения, внимания, прилежания, способностей ученика и т. д. Балл есть число, которым стараются измерить разные, в том числе и нравственные, свойства учеников, но они не могут быть выражены числами, так как не могут быть измерены. Да и познание ученика оценивать во всех случаях одной и той же отметкой непедагогично, потому что несправедливо.

В России и некоторых странах Европы были осуществлены опыты по обучению без отметок. В ряде случаев отметки заменялись характеристиками. По каждому предмету учитель описывал процесс усвоения знаний каждым учеником, старался объяснить причины, задерживающие этот процесс, и обрисовывал личные наклонности ученика.

Например, об ученице третьего класса записано: «Знание пройденного удовлетворительно, читает с ошибками, рассказывает хорошо, в правописании слаба, письменное изложение по содержанию хорошее. Должна обратить внимание на правописание и чтение». Еще один выход называет Г. А. Цукерман, предлагая использовать графическую систему оценивания. По ее мнению, существующая цифровая система отметок говорит ученику: «Учись лучше, чтобы превзойти своих товарищей». Графическая же система скажет: «Учись лучше того, что ты есть» [5, с. 4].

Психолого-дидактические исследования коллективов ученых под руководством А. В. Запорожца, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, Н. Т. Талызиной и других привели к основополагающему выводу: познавательные возможности учащихся практически неисчерпаемы, и многие из них поддаются целенаправленному воздействию и развитию через качественное, сущностное изменение процесса обучения и его содержания.

Научное обеспечение психолого-педагогической системы образования базируется на психологических теориях, созданных выдающимся российским психологом Л. С. Выготским и его последователями, в первую очередь – Д. Б. Элькониним и В. В. Давыдовым. Обучение в рамках заданной концепции выстраивается исключительно на деятельностиной основе.

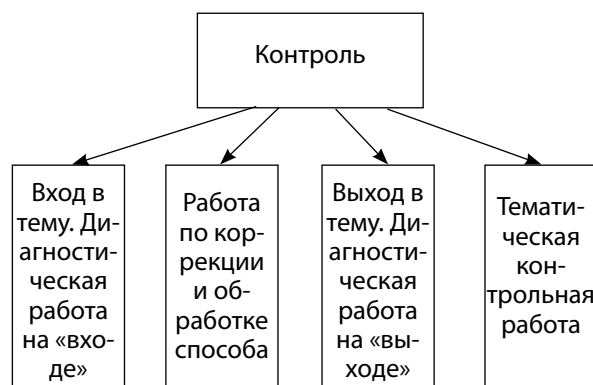
Первый опыт работы по безотметочной системе оценивания возник в нашей гимназии более 20 лет назад, когда появились первые классы развивающего обучения. Коллектив педагогов пришел к выводу, что одной из причин отставания учащихся в учении является слаборазвитое умение критически оценивать результаты своей учебной деятельности. Перед нами возникла совершенно

определенная задача: организовать процесс обучения так, чтобы учение стало для школьников одной из ведущих личностных потребностей, определяющихся внутренним мотивом. Без этого нереально изменить процесс обучения и характер оценочной деятельности. Обучение в рамках заданной концепции выстраивается исключительно на деятельностной основе. Самое главное при формировании учебной деятельности – перевести ученика от ориентации на получение правильного результата при решении конкретной задачи к ориентации на правильность и осознанность применения усвоенного общего способа действия. Неотъемлемым звеном каждого акта учебной деятельности являются особые действия контроля и тесно связанные с ними действия оценки, играющие важную роль в организации всей учебной деятельности.

Под контролем в учебной деятельности подразумевается прежде всего контроль над правильностью и полнотой выполнения операций, входящих в состав действий. В традиционной школе, как правило, преобладает контроль по результату. Например, для того чтобы проконтролировать правильность выполнения арифметического действия, ученикам рекомендуют проверить его другими действиями: сложением – вычитанием, делением – умножением. Таким образом проверяется не правильность проведения отдельных операций и их последовательность, а полученный результат. Установка на получение правильного результата и на контроль по результату не способствует формированию внимания учащихся. Внимание есть прежде всего тщательный контроль процесса действий.

Итак, основная форма контроля в учебной деятельности – это пооперационный контроль, то есть контроль за правильностью процесса осуществления способа действия, который обеспечивает соответствие выполняемого учебного действия его ориентировочной основе («плану действия»).

Такой вид контрольного действия в учебной деятельности получил еще одно название «контроль – внимание». Этот вид контроля – необходимое условие решения задач, связанных с применением усвоенных знаний. Однако этого вида контрольного действия недостаточно. Важную роль играет контроль, приводящий к отказу от старого способа действий в новых условиях и стимулирующий ребенка к поиску путей трансформации этого способа. Этот вид контроля применяется при постановке учебной задачи. Для того чтобы подобная задача была поставлена, учащийся должен обнаружить дефицит своих возможностей, ограниченность применения уже известных способов действий («плана»). Перед ним встает задача: проверить пригодность самого «плана», его соответствие фактическим условиям действия. Это тоже задача на контроль, но объектом контроля в ней является сам «план» действия, а не его исполнение. Это так называемый рефлексивный контроль. В ходе работы у нас выработалась схема «Контроль». В теме видны этапы, на которых можно осуществлять контроль; видно, что с этими результатами можно делать дальше, какую работу можно планировать вместе с учащимися.



Данную схему контроля мы используем в рамках любого предмета.

Работа по контролю и оцениванию учащимися своих работ начинается уже в курсе «Введение в школьную жизнь». Еще нет школьных предметов, но уже есть некоторые результаты самостоятельной работы учащихся, на которых мы и учимся оценивать свою работу. И помогают нам в этом «волшебные линейчки» [5, с.11].

Для удобства работы используем таблицу-матрицу [4].

План действий по устранению моих ошибок

1. Задача, в которой была сделана ошибка.
2. Причина ошибки:
 - Как я действовал?
 - Как надо было действовать?
 - Почему я ошибся?
3. Как избежать ошибки?
4. Решение похожей учебной задачи.

Самоконтроль и самооценка

1-й класс. Дан текст. Найдите в нем пять ошибок и исправьте их.

Маленький ежик прыгал в лесу. Там жила лиса. В чяще леса хадили маша и ее мама. Они поймали лесу и отнесли в цирк. Этот стршный звер всем понравился. Все были молодци.

Критерии оценки:

- 1-й уровень – учащийся не находит ошибок в тексте: 0 баллов.
- 2-й уровень – учащийся находит пять ошибок в тексте и больше не пытается их искать – 1 балл.
- 3-й уровень – учащийся сознательно перепределяет задачу, поставленную перед ним, и исправляет все ошибки, которые есть в тексте: 2 балла.

Такая работа позволяет видеть у каждого ребенка проблемы для быстрой коррекции его действий, выявить, случайна ли данная ошибка или есть устойчивый пробел в данном действии. Формируется контрольно-оценочная самостоятельность.

В середине и в конце года по русскому языку и математике проводили методику В. Н. Лутошкина «Цветопись». Результаты показали, что у ребят перед контрольной работой нормальное эмоциональное настроение, нет тревожности.

Таким образом, безотметочная система обучения детей дает возможность без тревоги и страха овладевать знаниями, позволяет формировать самооценку и самоконтроль, контрольно-оценочную самостоятельность.

Литература

1. Амонашвили, Ш. А. Обучение. Оценка. Отметка / Ш. А. Амонашвили. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
2. Воронцов, А. Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности / А. Б. Воронцов. – М.: Издатель Рассказов, 2002. – 303 с.
3. Ксензова, Г. Ю. Оценочная деятельность учи-

теля / Ксензова Г. Ю. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 224 с.

4. Румянцева, Л. Н. Введение контрольно-оценочной самостоятельности в младшем школьном возрасте: Методические рекомендации СОИП и ППК / Л. Н. Румянцева. – Южно-Сахалинск, 2007 – 20 с.

5. Цукерман, Г. А. Оценка без отметки / Г. А. Цукерман и др. – М. – Рига: «Эксперимент», 1999. – 125 с.

РЕФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ИЗ СРЕДЫ КОРЕННОГО НАСЕЛЕНИЯ В КАНАДЕ И АВСТРАЛИИ

Майорова И. И.,

Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск

В статье анализируется одна из ведущих тенденций нашего времени – интернационализация высшего образования, стремительно набирающая силу. Делается вывод о том, что изучение системы образования в Канаде и Австралии окажется полезным в разработке новых идей и принципов, концепции развития отечественного образования, модели профессиональной деятельности педагога.

В Канаде и Австралии только с 1970-х годов прошлого века стало уделяться внимание проблеме получения профессионального образования коренным населением, до этого вся политика сводилась к вестернизации коренных жителей, позднее – к их насильственной ассимиляции.

Обучение детей коренного населения изначально осуществлялось европейскими педагогами либо священнослужителями, которые в течение многих десятилетий предпринимали попытки обучить детей аборигенов на европейский лад. Роль общин, старейшин, родителей в таком процессе обучения и воспитания исключалась. Среди педагогического состава школ не было учителей – выходцев из среды коренного населения, долгое время считалось, что такие педагоги не могут дать достойного образования своим детям.

Важной проблемой реформирования системы образования Канады стала подготовка учителей для работы в школах Севера. В соответствии с соглашением 1976 года школьные комиссии получили право на подготовку педагогических кадров для школ территории Нунавик. В качестве партнера был выбран университет Мак-Гил (Монреаль), где началась подготовка педагогов для старших групп детского сада и 1–2-х классов начальной школы по специальной программе. В университет принимались лица не моложе 21 года, рекомендованные местным комитетом образования и преподающие в одной из местных школ, но не имеющие педагогического образования. Специальная программа предполагала обучение в течение четырех-пяти лет. Теоретические знания, полученные на сессиях, применялись в педагогической преподавательской деятельности студентов. В процессе обучения студенты должны были самостоятельно разрабатывать учебные программы и планы. По окончании выпускники получали диплом, который давал им право на преподавание в начальных классах местной школы.

Такая подготовка имела свои положительные стороны. Учителя хорошо знали свои местные условия, традиции, историю и культуру родного народа, специфические особенности детей-северян, обусловленные их этнической принадлежностью, и могли бы использовать эти знания в работе. Вместе с тем эта программа имела и ряд недостатков. Слушатели курсов испытывали недостаток в учебных материалах, им не хватало общения с высококвалифицированными специалистами, они не могли реализовать стремление к иссле-

довательской деятельности, возможной лишь в условиях крупных научных центров и библиотек.

Взаимоотношения между учителями, учащими-ся и их семьями выступают как фактор огромной значимости, и именно этот аспект отношений признается жизненно важным компонентом в специализированной подготовке педагогов для работы в таких школах.

Многие коренные представители общин не выражают желания идти работать в школу, это объясняется не только отсутствием рабочих мест, но и дополнительных источников дохода в виде компенсационных выплат из-за удаленности районов, отсутствием транспорта, медиа- и коммуникационных устройств.

Текущее кадров и преобладание неопытных педагогов – еще одно слабое место в подготовке детей-аборигенов. Учителя-аборигены в основном представлены только в начальном звене средней школы, их практически нет на среднем школьном уровне. Увеличение преподавательского состава и приобретение знаний по методике работы с подростками также позволит в значительной степени разрешить проблему изучения английского языка. Многие учителя и директора школ не задерживаются долго в школе, не имеют квалификации в преподавании английского языка, в преподавании грамматики, не имеют опыта работы в малокомплектных школах сельской местности. Они не знают, как помочь своим ученикам справиться с трудностями овладения вторым незнакомым языком, не знают, как объяснить им принципы его изучения. Роль учителя высоко оценивается и представителями общин, и исследователями, так как именно союз ученика и учителя поможет преодолеть сложившиеся проблемы. Отмечается, что подготовка учителя должна быть соответствующей, нужно создать такие условия работы, чтобы учитель сам развивался в профессиональном плане.

За два последних десятилетия на территории Канады открылось достаточное количество учебных заведений для коренных жителей Канады и внимания заслуживает опыт работы коренных народов, проживающих на территории Нунавут, которые в 1999 году вышли из состава Северо-Западных территорий и обрели самостоятельность. Стремление руководства территории взращивать национальные кадры, способные функционировать в основных видах деятельности, в том числе и в образовании, выразилось в создании Арктического колледжа (Nunavut Arctic College)

в 1995 году. Образовательные центры этого колледжа находятся в 24 общинах аборигенов из 26 расположенных на территории Нунавут. На территории данного округа расположены три студенческих кампуса – Китикмеот (Kitikmeot Campus), в который было зачислено 267 студентов на 2005–2006 учебный год; Нунатта (Nunatta Campus), соответственно – 778 студентов и Кивалик (Kivalliq Campus) – 209 студентов. Образовательные программы колледжа сформированы таким образом, чтобы соответствовать нуждам аборигенов и их общинам. Арктический колледж Нунавут является также лидером в предоставлении среднего специального образования взрослому населению, которое не получило образование по тем или иным причинам.

Арктический колледж активно сотрудничает с Арктическим университетом (Arctic University) и с 60 университетами, которые помогают колледжу в разработке и осуществлении различных образовательных программ.

Показательным фактором, что Австралия и Канада придают большое значение получению образования коренными жителями, является факт создания многочисленных организаций, выступающих за права аборигенов как в области образования, так и во многих других областях.

В Австралии процесс вовлечения представителей общин в процесс обучения детей стал более активным. В 1976 году создана консультативная группа для обеспечения информацией педагогов, работающих в школах с детьми коренного населения (Aboriginal Education Consultative Group). Организация осуществляет контроль над процессом обучения детей на всех этапах обучения и воспитания, активно сотрудничает с министерствами образования в штатах, TAFE, университетами и независимыми образовательными провайдерами.

Появились специальные программы обучения учителей и помощников учителей для школ с высоким процентом аборигенов, в них отражена история аборигенов, их культура. В 1986 году в университете Южной Австралии открылся первый факультет для туземных народов, который готовил высококвалифицированных учителей для школ аборигенов. В профессионально-технических и высших учебных заведениях появляются

учителя-наставники из среды аборигенов, задача которых заключается в том, чтобы, во-первых, оказывать помощь в составлении учебных программ, учитывающих особенности коренных жителей, во-вторых, помогать студентам в решении их личных проблем, связанных с адаптацией в различных образовательных учреждениях.

На современном этапе, несмотря на разнообразные программы подготовки педагогических кадров, на условия, которые для них создаются, школы аборигенов испытывают недостаток в квалифицированных педагогах. Положительным моментом является то, что если раньше в школах аборигенов работали только лица европейской национальности, то теперь в школы Австралии и Канады трудоустраиваются представители аборигенного народа. Ситуация усложняется тем, что общины аборигенов находятся в географически удаленных районах, поэтому всегда существует проблема с текучестью кадров или отсутствием кадрового состава вообще.

Вопрос подготовки специалистов для работы в школах для аборигенов в Канаде и Австралии на сегодняшний день не решен окончательно, хотя правительства Канады и Австралии прилагают большие усилия для обеспечения равного доступа к образованию и формированию кадрового национального потенциала, способного работать на условиях современного общества. Опыт Канады и Австралии в организации профессионального обучения может быть интересен для российского образования.

Литература

1. As we see: Aboriginal pedagogy. – Edited by Lenore A. Stiffarm. – Saskatoon: University Extension Press, University of Saskatchewan, 1998.
2. Barnhardt, Ray. Higher Education in the Forth World: Indigenous People Take Control, Canadian Journal of Native Education, Volume 18, № 2.
3. Gollnik, D. M., Multicultural Education: Policies and Practices in Teacher Education. In C.A. Grant (Ed.), Research and Multicultural Education: From the Margins to the Mainstream. – Washington, DC: Falmer, 1992.
4. Grand C. A., Sleeter C. E. Turning on Learning / Five Approaches for Multicultural Teaching Plans for Race, Gender and Disability. – John Wiley & Sons, Inc., 2003.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ

*Медведева Г. Г.,
Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск*

В статье представлены виды самостоятельной работы студентов по английскому языку в условиях реализации ФГОС ВПО нового поколения, показаны особенности проведения данной работы.

Самостоятельная работа студентов по иностранному языку является обязательной составной частью учебного процесса и содействует реализации основной цели – формированию коммуникативной компетенции. Главными целями самостоятельной работы студентов являются достижение должного уровня иноязычной коммуникативной компетенции и одновременно формирование у будущих специалистов умения самостоятельно поддерживать и повышать свой уровень владения иностранным языком. Самостоятельная работа студентов способствует более эффективному овладению учебным материалом, стимулирует познавательные и профессиональные интересы, способствует росту мотивации обучения иностранному языку.

Эффективно организованная самостоятельная работа студентов является не только формой, но и целью обучения, так как, кроме получения знаний по иностранным языкам, одной из главных задач учебного процесса является выработка у обучаемых умений и навыков самостоятельной работы.

Формирование творческой личности будущего специалиста является актуальной проблемой не только для высшей школы, но и важнейшей социально-экономической задачей всего общества. Решение этой задачи заключается, прежде всего, в развитии творческих способностей студентов на всех этапах обучения, повышении их интеллектуального потенциала, активности и самостоятельности, что, естественно, не снижает значимости приобретения студентами необходимой для специалиста суммы знаний.

Обучение в вузе представляет собой единство двух процессов – преподавания (деятельности преподавателя) и обучения (деятельности студента). Самостоятельная работа обучаемых и контроль ее выполнения способствуют формированию и развитию способности мышления, внимания, памяти и творческого подхода к решению проблем учебного или профессионального уровня. Самостоятельная работа завершает задачи всех видов учебной работы, формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста высшей квалификации.

Самостоятельная работа является важной составной частью учебного процесса и проводится для усвоения, углубления и закрепления знаний, умений и навыков, полученных на занятиях, активного поиска новых знаний, подготовки к занятиям, зачетам и экзаменам. Она способствует развитию высокой культуры умственного труда, формирует у будущего специалиста такие качества, как ком-

петентность, ответственность, инициативность, настойчивость.

Известно, что наиболее острая проблема в обучении иностранному языку стоит перед преподавателями неязыковых вузов, где иностранный язык не является специальностью, а ограниченное количество времени, отведенного программой для этого предмета, создает жесткие условия для обучения. Студенты часто не понимают необходимости самостоятельной работы по иностранному языку, так как считают его «неосновным предметом».

По мнению психологов, изучение иностранного языка является серьезным испытанием настойчивости человека, его воли, выдержки в преодолении трудностей. Они относят иностранный язык к наиболее трудоемким предметам на неязыковых специальностях, а потому без самостоятельной работы не обойтись.

Федеральным компонентом государственного стандарта по иностранным языкам определяется одна из целей: «изучение иностранных языков направлено на формирование умений общаться на иностранном языке с учетом речевых возможностей и потребностей». В связи с этим на аудиторных занятиях, как известно, доминирует речевая практика под руководством преподавателя. Максимум трудоемкой предречевой тренировки, от которой во многом зависит успех обучения, проводится студентами самостоятельно. Практический опыт преподавания в вузе свидетельствует о том, что как бы успешно ни проходили академические занятия по иностранному языку, они не дадут должного эффекта без правильной организации, проведения и контроля самостоятельной работы студентов.

Все это вызывает необходимость рациональной организации и управления самостоятельной работы студентов, снижения трудоемкости их самоподготовки.

Самостоятельная работа по иностранным языкам может включать:

- прослушивание записей уроков по изучаемой теме;
- тренировку упражнений по лексическим и грамматическим темам;
- тренировку упражнений по аудированию;
- просмотр видеоматериалов по изучаемым темам;
- подготовку к участию в ролевых играх, дискуссиях, круглых столах, олимпиадах, конкурсах и т.п.

Всю самостоятельную работу можно условно разделить на два вида:

- а) самостоятельная аудиторная работа, которая проводится под контролем преподавателя;
- б) самостоятельная внеаудиторная работа.

Следует отметить, что не существует жесткой границы между упражнениями, предназначенными только для аудиторной работы или только для внеаудиторной работы, поскольку некоторые виды заданий (например, прослушивание записей уроков, запись собственных диалогов, монологов, выполнение тренировочных упражнений и т. п.) используются как для самостоятельной работы в аудитории, так и для работы дома.

Текущий контроль осуществляется в течение семестра в виде контрольных работ, различных тестов, устных опросов. Перевод с иностранного на русский язык используется как одно из средств контроля понимания.

На первых этапах обучения иностранному языку самостоятельная работа студентов осуществляется под руководством преподавателя, поэтому здесь в основном проводится самостоятельная аудиторная работа. Особое значение приобретает использование видео-, аудио- и мультимедийных материалов для корректировки речевых навыков. Систематическое применение звукозаписи способствует развитию речевого слуха, позволяет унифицировать произносительные навыки и устранить резкие различия в степени подготовленности студентов по иностранному языку.

По своему характеру все виды самостоятельной аудиторной работы можно подразделить на три группы: индивидуальную, групповую, фронтальную.

Индивидуальная самостоятельная аудиторная работа – это работа отдельных студентов по специальным заданиям преподавателя. Она может проводиться как в письменной, так и в устной форме.

К письменным видам индивидуальной самостоятельной аудиторной работы относятся: работа по исправлению ошибок, допущенных в устных ответах на этом же занятии, выполнение отдельных упражнений по учебнику или заранее подготовленных преподавателем заданий для данного студента в виде карточек, переводы, заполнение пропусков, постановка вопросов к предложениям, подстановочные упражнения и т. д. Проверка проводится в аудитории либо самим студентом по ключам, которые даются после выполнения им задания, либо преподавателем.

К устным видам индивидуальной самостоятельной аудиторной работы относятся:

- а) подготовка устного выступления в аудитории в виде пересказа определенного текста;
- б) подготовка изложения текста на иностранном языке, пересказ диалога в косвенной речи;
- в) прослушивание текста в звукозаписи с подготовкой его изложения и вопросов к нему для последующего обсуждения в аудитории. Этот вид работы рекомендуется использовать на более продвинутой ступени обучения – for advanced students.

Самостоятельная групповая аудиторная работа проводится главным образом в устной форме и имеет несколько видов:

- а) подготовка диалогов;
- б) обсуждение проблемы;

в) прослушивание сильным студентом слабого (с исправлением ошибок) перед выступлением последнего. Это особенно целесообразно, когда слабый студент допускает однородные ошибки грамматического или фонетического характера.

Самостоятельная фронтальная работа в аудитории проводится одновременно большинством студентов во время опроса одного или двух студентов или же всеми студентами группы. Сюда можно отнести следующие виды упражнений:

1) одновременное проведение диалогов всеми студентами группы. Этот вид работы особенно эффективен, если он проводится в лингафонном кабинете;

2) письменные контрольные работы, тесты, выполняемые во время аудиторных занятий;

3) одновременная работа всех студентов в кабинетах лингафонного кабинета.

Включая самостоятельную работу студентов в аудиторные занятия, следует учитывать ряд обстоятельств: эта работа требует очень четкой организации, большой оперативности со стороны преподавателя и дисциплинированности студентов.

Эффективность самостоятельной работы студентов во многом зависит от материально-технического обеспечения дисциплины: наличия в вузе лингафонных кабинетов, компьютерных классов с выходом в Интернет, соответствующих учебно-методических комплексов (УМК), что, безусловно, повышает интерес студентов к изучению иностранного языка. Тем самым обеспечивается более высокая мотивация обучения и возможность проводить самостоятельную работу во внеурочное время в режиме консультирования.

Самостоятельная внеаудиторная работа, проводимая преподавателями иностранных языков, делится на несколько видов.

I. Выполнение домашних заданий (лексико-грамматических упражнений). Домашнее задание – это большой труд, без которого нельзя говорить о серьезном изучении иностранного языка.

II. Индивидуальные задания для неуспевающих студентов. Студенты, пропустившие занятия, должны их «отработать», то есть выполнить задание и сдать на консультации материал преподавателю. Кафедра германо-романских языков разработала учебное пособие – модуль на английском языке, в который включены: программный материал по практической грамматике английского языка, серия упражнений с несколькими вариантами заданий для самостоятельной работы с акцентом на ключевые темы программы дисциплины.

III. Прослушивание аудиозаписей по заданной тематике и выполнение упражнений к ним. Наиболее распространенный вид технических средств обучения, используемый в вузе, – это звукозапись (фонограмма). Она дает возможность знакомить студентов с различными образцами звучащей речи на иностранном языке как в плане исполнения (голос, манера чтения и произношения отдельных дикторов), так и в плане различных функциональных стилей и сфер коммуникации. Выполнение упражнений к аудиозаписям ведет к развитию у студентов навыков аудирования. Важно, чтобы студенты не только слушали аудиозаписи, но и записывали свою речь на иностранном

языке для адекватного сопоставления ее с речью native speaker.

IV. Написание рефератов. Реферат – авторский анализ статей в научных журналах и страноведческой литературе с целью выработать умение самостоятельно выделять из общей литературной информации основные фрагменты по заданной теме, излагать изучаемый материал в краткой по объему и емкой по содержанию форме.

V. Подготовка переводов текстов по специальности. Этот вид работы способствует закреплению как лексических, так и грамматических навыков студентов. Кафедра германо-романских языков работает над созданием практикумов для чтения текстов по различным специальностям. Пособия состоят из серии текстов, расположенных в порядке возрастания степени сложности. Каждый текст сопровождается разнообразными заданиями, направленными на расширение словарного запаса, развитие всех видов речевой деятельности, формирование коммуникативной компетенции в рамках темы и языкового мышления. Коммуникативная направленность пособия позволяет стимулировать творческие способности и познавательные потребности студентов.

VI. Участие в научных конференциях. На базе СахГУ регулярно проводятся научные конферен-

ции, на которых студенты могут попробовать свои силы в качестве молодых исследователей. Доклады для конференций готовятся студентами неязыковых специальностей на русском и на английском языках. Кафедра германо-романских языков так же, как и специальные кафедры Института филологии СахГУ, организует секцию, на которой обсуждаются современные тенденции, приоритетные инновационные методы в преподавании языков и в формировании профессиональной компетенции будущего специалиста в сфере иноязычного делового общения.

Навыки самостоятельной работы, выработанные у студентов в течение всех лет обучения в вузе, должны остаться на всю жизнь; у студента должна быть создана потребность заниматься иностранным языком без принуждения со стороны преподавателя. Эта потребность и является результатом самостоятельной работы учащегося.

Как всякий учебный процесс, самостоятельная работа студентов должна планироваться преподавателями. Добиться активной умственной деятельности студентов в процессе самостоятельной работы можно при условии, если преподаватель планомерно организует эту работу и умело ею руководит.

УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» В КОНТЕКСТЕ ФГОС НОО: ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ

Румянцева Л. Н.,
МОУ «Гимназия № 1 им. А. С. Пушкина»,
г. Южно-Сахалинск

Начальная школа переходит на новый образовательный стандарт. Как совместить традиционное содержание учебного предмета и формирование универсальных учебных действий? С введением новых стандартов учителям придется пересмотреть свою работу, освоить новые формы и методы. На наш взгляд, введение деятельностной педагогики в массовую практику позволит реализовать новые образовательные результаты. Важность сделать активным участником образовательного процесса самого ученика является ведущей в концепции ФГОС НОО, в новом содержании учебного предмета «Окружающий мир».

Педагогическая общественность неоднозначно относится к стандарту второго поколения. Многие поддерживают необходимость перехода от знаниевой школы к школе развития. И в этом видят большие ожидания от ФГОС нового поколения. Другие опасаются, что никаких изменений не произойдет.

Внедрение новых образовательных стандартов в школах не должно стать «пустой формальностью», как отметил премьер-министр РФ Владимир Путин.

Где же кроются эти возможные риски?

Во-первых, в Основной образовательной программе представлен стандарт содержания образования, который рассматривает «жесткий минимум». При этом учебная предметная программа и базисный учебный план, например по предмету «Окружающий мир», практически не отличаются от предыдущего стандарта. В чем же тогда новизна?

Во-вторых, фиксированный учебный план по предметам и годам обучения (классам) не позволяет решать современные образовательные задачи новой школы. А ведь именно учебный план является одним из важных условий возможности реализации целей и задач основной образовательной программы. Необходимо дать больше прав самому учебному заведению определять соотношение обязательной и вариативной частей учебного плана.

В-третьих, учитель сталкивается с большой проблемой стыковки подпрограмм образовательной программы и учебной программы предмета. Как совместить практически традиционное содержание образования учебного предмета «Окружающий мир» и программы формирования универсальных учебных действий? При этом «деятельностная» составляющая содержания, связанная с методами естественнонаучных дисциплин, еще и сокращена по сравнению с первым стандартом.

Необходимо найти выход из этой ситуации.

Курс «Окружающий мир» – один из самых сложных и интересных курсов начальной школы. Сложен он потому, что охватывает очень большой круг вопросов: от элементарных правил гигиены до знаний о нашей планете, странах, народах мира. Другой специфической особенностью является недостаточность времени для изучения (два раза в неделю), что требует ускоренного темпа знакомства с материалом. Пути повышения качества образования учащихся ищут во всех странах

мира. Наиболее результативными считаются деятельностные методы обучения. Важность сделать активным участником образовательного процесса самого ученика является ведущей в концепции ФГОС НОО. Однако необходимо отметить, что не всякая активность человека может быть названа деятельностью. Деятельностью может быть названа только такая активность, которая связана с существенным преобразованием предметной и социальной действительности, окружающей человека.

Если ученик имеет перед собою реальные ориентиры, позволяющие ему совершать действия и одновременно контролировать себя, то в этом случае формируются осознанные знания. Реализация этих «продуктов» будет оставаться проблемой до тех пор, пока в школе сохраняются противоречия между фронтальными формами обучения и индивидуальными (групповыми) способами учебно-познавательной деятельности каждого ученика, а также если по-прежнему будет преобладать объяснительно-иллюстративный способ преподавания. Сложившуюся практику характеризуют и однообразие форм контроля, и слабая обратная связь.

Исследовательское поведение – один из важнейших источников получения ребенком представлений об окружающем мире [5]. Поэтому подготовка ребенка к исследовательской деятельности, обучение его умениям и навыкам исследовательского поиска, построение содержания учебного предмета как поиск и исследование становятся основанием для современного образования. И тогда «деятельностная» составляющая учебного предмета может быть реализована через включение в процесс обучения методов наблюдения, постановки опыта, проведения эксперимента – все это формирует и совершенствует навыки работы с информацией, моделирования, решения познавательных задач, а также навыки работы с измерением наблюдаемых процессов. Поэтому важно построить обучение так, чтобы каждое наблюдение несло ребенку открытие, сделанное им самостоятельно, чтобы ученик смог познать самого себя как активную творческую силу, пережил чувство гордости от того, что все это он делает сам. Изменение, движение, развитие – это универсальные свойства объектов окружающей среды. Если ребенок будет иметь представление об этих свойствах, он быстрее научится анализировать,

обобщать то, что наблюдает. Примером проектирования и отбора учебных ситуаций может стать дневник наблюдений. Самостоятельная исследовательская практика для детей рассматривается как важнейшее средство развития личности ребенка. Ведущими практическими методами остаются работа по распознаванию и определению, описание наблюдаемых объектов и процессов.

Исследовательская деятельность младших школьников используется как на уроках, так и во внеурочное время. При этом необходимо оставить право образовательным учреждениям самим наполнять внутренним содержанием учебное и внеучебное время школьников с учетом санитарно-гигиенических норм и требований ФГОС НОО.

Большую роль во внеучебной деятельности занимает исследовательская экскурсия. В первом и втором классах они могут проводиться по заданной теме, по совместно обсужденному плану. К концу начальной школы учащийся сможет самостоятельно выбрать объект исследования и проводить его изучение. Такие виды работы позволяют формировать и навыки работы по экспериментированию.

В плане формирования исследовательских умений используется метод проектов, или проектирование. Суть его заключается в том, что учащиеся, исходя из интересов, вместе с учителем, а затем и самостоятельно выполняют проект, решая какую-либо практическую исследовательскую задачу. Особое место занимает домашняя самостоятельная работа – индивидуальное самостоятельное движение ученика в учебном материале в соответствии с планом действий, разработанных на учебном занятии. Это может быть работа с информацией, постановка опыта и эксперимента или изготовление прибора, модели, макета по изучаемой теме.

Полученные навыки исследования можно рассматривать к окончанию начальной школы как метапредметные результаты. Младший школьник проходит путь от умения использовать только учебник как источник информации и навык описания наблюдения с помощью учителя к умению отбирать нужную информацию из большого массива и использовать в описании наблюдения рисунки, таблицы и графики.

С целью снятия эклектичности и эмпирического характера содержания необходима внутренняя концепция учебного предмета, это может быть осуществлено за счет интегративности содержания, хотя возникают сложности из-за определения содержания и жесткой фиксации на два раздела – «Человек и природа» и «Человек и общество». Интеграция в современном образовании – явление достаточно «модное». Вместе с тем она рассматривается в основном как установление устойчивых связей между разными учебными предметами, при этом изолированность каждого из них не исчезает. Поэтому основанием для интеграции мы рассматриваем то общее содержание разных образовательных областей, которое способствует формированию предметных, метапредметных, личностных результатов у младшего школьника. Такая интеграция обеспечивает возможность установления связи между полученными знаниями об окружа-

ющем мире и конкретной практической деятельностью школьника и создает условия для усиления значения разнообразной деятельности как способа познания разных сторон окружающей действительности.

Подобное представление результатов требует нового подхода к системе оценивания, который предполагает переход на критериальную оценку и оценку индивидуального прогресса учащегося [1, с.18]. Необходимы изменения в содержании контрольно-измерительных материалов, в способах и формах предъявления образовательных (учебных и внеучебных) достижений младших школьников.

Содержание познавательных задач должно носить разный уровень сложности. Первый уровень предполагает воспроизведение знаний, умений и навыков. Второй требует осуществления переноса знаний и действий, при этом формируются некий алгоритм действий, их широта и самостоятельность. В третьем предусматриваются действия самостоятельного формулирования цели задания и гипотезы, планирования его выполнения, умение произвести наблюдения, их анализ и формулирование выводов. Необходимо включать задачи, которые допускают, что учащиеся могут что-то не знать, но смогут найти решение, выстроив цепочку логических рассуждений и проведя необходимый анализ.

Для сохранения результатов учебной и внеучебной деятельности учащихся можно использовать:

- общеклассные справочники и сборники как форму сохранения результатов учебной деятельности класса;
- презентации как форму сохранения результатов пробно-поисковой работы группы.

Для сохранения результатов практических работ учащихся можно использовать:

- 1) творческие работы (графические, живописные, литературные, научные описания собственных наблюдений и экспериментов) как в форме портфолио (накопительных папок), так и в форме выставок, научных сборников (возможны как цифровые, так и печатные формы);
- 2) выполненные работы в компьютерных средах, таблицы и графики, отражающие состояние навыков ребенка – соревнование с самим собой (в виде цифрового объекта или распечатки).

Отдельно хочется остановиться на учебно-материальной базе, оснащении кабинета. Учебное оборудование становится неотъемлемой частью урока, так как работа с ним для учащихся – это источник «Я-знаний», полученных через деятельность. Необходимо также отметить, что использование наглядно-дидактического материала позволяет расширить, систематизировать знания школьника о том, что нельзя наблюдать в природе, устанавливая причинно-следственные связи, абстрактно мыслить.

Таким образом, принятый Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования может способствовать введению деятельности педагога в массовую практику, что позволит, на наш взгляд, достичь новых образовательных результатов.

Литература

1. Воронцов, А. Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности / А. Б. Воронцов. – М.: Рассказов, 2002. – 301 с.
2. Концепция Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. – М.: Просвещение, 2009. – 39 с.
3. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. – М.: Просвещение, 2010. – 191 с.

4. Савенков, А. И. Исследовательское обучение – возможность преодолеть «образовательный предел» / А. И. Савенков // Практика административной работы в школе. – 2004. – № 1. – С. 34–38.
5. Савенков, А. И. Маленький исследователь. Как научить младшего школьника приобретать знания / А. И. Савенков. – Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2002. – 208 с.

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ФАКТОР РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ

Сверкунова Е. В.,
Институт развития образования
Сахалинской области,
г. Южно-Сахалинск

В статье раскрывается сущность коммуниктивно-деятельностного подхода; рассматриваются особенности речеведческого учебно-методического комплекса (УМК) под редакцией С. И. Львовой в свете изменившихся целей и задач изучения русского языка, зафиксированных во ФГОС первого и второго поколения; анализируется состояние преподавания русского языка с использованием УМК С. И. Львовой в школах Сахалинской области.

Современный этап развития методики преподавания русского языка характеризуется усилением речеведческой направленности, что влечет за собой использование коммуниктивно-деятельностного метода в обучении. Это обусловлено ориентацией современной методики на практическое овладение языком, предусматривающей переход от усвоения единиц языка к употреблению их в речевых ситуациях, приближающихся к ситуациям естественного речевого общения. Под практическим владением языком понимается владение учащимися всеми видами речевой деятельности: слушанием, говорением, чтением, письмом. Следовательно, коммуниктивно-деятельностный метод характеризуется тем, что на первый план в обучении русскому языку выдвигается формирование умений и навыков речевого общения в различных речевых ситуациях, то есть формирование коммуниктивной компетенции.

Коммуниктивная компетентность – овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, умениями и навыками использования языка в различных сферах и ситуациях общения, соответствующих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся [1, с. 71].

Проблема взаимосвязи речевого и личностного развития на уроках русского языка разрабатывалась в трудах Ф. И. Буслаева, И. И. Срезневского, М. А. Рыбниковой и др. Особенностью современной методики развития речи является создание научных направлений, предметом изучения которых становятся не только язык и речь, но и человек говорящий. Эти идеи нашли свое отражение в Федеральном компоненте государственного образовательного стандарта по русскому языку первого и второго поколения. Доминирующей концепцией современного курса русского языка является *интенсивное речевое и интеллектуальное развитие* учащихся [1, с. 72], что влечет за собой изменение целей и задач преподавания русского языка.

Содержание курса русского языка в основной школе обусловлено общей нацеленностью образовательного процесса на достижение метапредметных и предметных целей обучения, что возможно на основе компетентностного подхода, который обеспечивает формирование и развитие коммуниктивной, языковедческой и культуроведческой компетенций. Как мы видим, приори-

тетность коммуниктивного подхода в обучении русскому языку зафиксирована во ФГОС первого и второго поколения. Формирование целостной коммуниктивной концепции – это актуальнейшая перспектива развития системы образования в России. Коммуниктивное образование должно стать обязательным структурным компонентом в концепции подготовки современного выпускника.

В Примерной программе по русскому языку Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения реализуется коммуниктивно-деятельностный подход, предполагающий предъявление материала не только в знаниевой, но и в деятельностной форме. В Программе дается не только перечень лингвистических понятий, обозначающих языковые и речевые явления и особенности их функционирования, но и перечисляются виды учебной деятельности, которые отрабатываются в процессе изучения данных понятий [2, с. 20].

Таблица № 1

Модель построения тематического планирования учебного материала по русскому языку в основной школе

Основное содержание по темам	Характеристика основных видов деятельности (на уровне учебных действий)
СОДЕРЖАНИЕ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	
Речь и речевое общение. Умение общаться – важная часть культуры человека. Речь и речевое общение. Речевая ситуация. Речь устная и письменная.	Осознавать роль речевой культуры, коммуниктивных умений в жизни человека; знать основные особенности устной и письменной речи, основные причины коммуниктивных неудач и пути их преодоления.

Усиление коммуниктивно-деятельностной направленности в обучении русскому языку, нацеленность его на метапредметные результаты обучения являются важнейшими условиями формирования функциональной грамотности учащихся. Одним из основных показателей функциональной

грамотности являются *коммуникативные универсальные учебные действия*: владение всеми видами речевой деятельности, умение строить продуктивное речевое взаимодействие, адекватно воспринимать устную и письменную речь; точно, правильно, логично и выразительно излагать свою точку зрения по поставленной проблеме; соблюдать в процессе коммуникации основные нормы устной и письменной речи.

К сожалению, традиционные УМК по русскому языку (в частности, УМК под редакцией Т. А. Ладыженской) не реализуют коммуникативно-деятельностный подход. Методический аппарат учебников данных УМК не нацелен на обучение школьников умению строить общение, то есть сознательно конструировать посредством языковых форматов свои взаимодействия с разными коммуникативными партнерами, будь то ровесник, родители или учитель.

Долгое время отечественная методика ориентировала учителей на формирование орфографической и пунктуационной грамотности учащихся. Приоритетность этого направления обучения зафиксирована в программах по русскому языку вплоть до 1997 года. В последние годы ограниченность такого подхода стала несомненной, так как он не отвечает потребностям общества, не способствует полной реализации социального заказа. Постепенно приходит осознание того, что школьников необходимо научить не только грамотному письму, но и хорошей, коммуникативно-целесообразной речи. И орфографические, и пунктуационные навыки осознаются современной методикой как первичные в более сложной системе формируемых предметных компетенций. Если попытаться создать понятийную вертикаль, то от орфографической зоркости, пунктуационной грамотности, владения лексикой и грамматикой мы делаем шаг к формированию коммуникативной компетентности учащихся.

В настоящий момент можно говорить о реализации коммуникативного подхода в современных учебно-методических комплексах по русскому языку, имеющих выраженную речеведческую направленность (УМК под редакцией М. М. Разумовской и С. И. Львовой). Так, программа УМК С. И. Львовой предполагает синтез процесса совершенствования речевой деятельности учащихся и формирования системы лингвистических знаний и ведущих умений и навыков, на основе чего происходит развитие врожденного языкового чутья и речемыслительных способностей школьников. Яркой особенностью курса, по мнению авторов УМК, является его нацеленность на успешное овладение учащимися основными видами речевой деятельности в их единстве и взаимосвязи: способностью осознанно воспринимать и понимать звучащую речь (умение слушать) и печатное слово (умение читать); грамотно, точно, логически стройно, выразительно передавать в устной и письменной форме собственные мысли, учитывая условия общения (умения говорить и писать) [3, с. 3].

Это влечет за собой изменение методики преподавания русского языка: каждый урок становится уроком развития речи, поскольку происходит

взаимосвязанное изучение языка и речи на фоне непрерывной работы над навыками чтения-понимания текстов разных стилей (в частности, лингвистических текстов), аудирования, письма и говорения на разнообразные темы. Центральной единицей обучения на уроке становится текст как речевое произведение. Подобный текстоцентрический подход предполагает обязательное создание учащимися собственного текста.

Принципиально новыми в УМК С. И. Львовой являются разделы «Речеведение» и «Культура речи». В учебнике сочетается дедуктивный и индуктивный способы предъявления материала. Его доступность для учащихся обеспечивается следующими условиями: дифференциацией теоретического и практического материала; системой предтекстовых и послетекстовых вопросов к учебным темам; системой иллюстративно-образных средств учебника; использованием справочных материалов; графическими выделениями в теоретическом тексте ключевых слов, четким разделением текста на структурно-смысловые части. Коммуникативная направленность курса подразумевает более глубокое внимание к проблеме формирования навыков выразительной речи, воспитания любви к русскому языку, интереса к его изучению. Реализации этих задач подчинены методический аппарат учебника, система вопросов и заданий к текстам, содержащим важные теоретические сведения, подбор текстов как лингвистического, так и художественного характера.

В школах Сахалинской области УМК С. И. Львовой используется с 2005 года. Совместно с координатором региональных проектов «Мнемозина» Л. В. Прохвятилиной на базе Сахалинского областного института переподготовки и повышения квалификации кадров в октябре 2005 года был проведен семинар по методологическим и методическим основам УМК С. И. Львовой. Особый акцент был сделан на реализацию в данном УМК коммуникативного и системно-деятельностного методов. МОУ «Гимназия № 2», Восточный лицей, МОУ СОШ с. Соловьевка Корсаковского района начали апробацию УМК С. И. Львовой. За последние пять лет практически во всех районах области появились учителя, использующие в преподавании русского языка данный УМК. Анализ результатов обучения показал, что учащиеся основной школы, занимающиеся по этому учебнику, более успешно справляются с заданиями, требующими создания собственного речевого высказывания малого объема (сочинение-миниатюра, изложение-миниатюра, устное монологическое высказывание), что особо актуально в свете подготовки учащихся к Государственной итоговой аттестации по русскому языку за курс основной школы.

Таким образом, коммуникативно-деятельностный подход в обучении русскому языку обеспечивает формирование коммуникативной компетенции.

Литература

1. Русский язык. Содержание образования: сб. нормативно-правовых документов / Т. Б. Василье-

ва, И. Н. Иванова. – М.: Просвещение, 2007 – 144 с.

2. Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5–9-е классы: проект. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 112 с. (Стандарты второго поколения).

3. Программа общеобразовательных учреж-

дений. Русский язык. 5–11-е классы / С. И. Львова. – М.: Мнемозина, 2008. – 215 с.

4. Мурина, Л. А. Проблема формирования коммуникативной компетенции школьников / Л. А. Мурина // Русский язык и литература. – 2001. – № 1. – С. 10–14.

РОЛЬ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сидоренко О. А.,
Институт развития
образования Сахалинской области,
г. Южно-Сахалинск

В статье рассматриваются вопросы развития универсальных учебных действий школьника в системе общего образования, отвечающие новым социальным запросам, отражающим переход России от индустриального к постиндустриальному информационному обществу, основанному на знаниях и высоком инновационном потенциале.

Перемены, происходящие в современном обществе, требуют изменения образовательного пространства, иного определения целей образования, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы.

Действующие ранее стандарты акцентировали внимание на предметном содержании образования. В основу обучения был положен объем знаний, умений, навыков, который должен освоить выпускник школы. На данном этапе развития современного общества стало очевидным, что требования к уровню подготовки выпускника по конкретным предметам не означают его успешной социализации после окончания образовательного учреждения, умение выстраивать отношения с другими людьми, работать в группе и коллективе, быть гражданином и патриотом своей Родины.

Сегодня, когда объем информации удваивается каждые три-четыре года, современному выпускнику школы важно не только усвоить определенный объем знаний, но и универсальные учебные действия (УУД).

С целью изменения сложившейся ситуации в образовании Приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 года № 373 введен в действие с 1 января 2010 года Федеральный государственный стандарт начального общего образования, который отвечает новым социальным запросам.

В Федеральных стандартах второго поколения сформулирован ряд новых принципов в подходах к современному российскому образованию.

Акцент сделан не на содержании образования, а на его результатах.

А. Воронцов пишет, что «фактически впервые продекларирован отказ от приоритета только репродуктивных (информационных) знаний, умений и навыков. Результаты освоения основной образовательной программы рассматриваются как интегральная характеристика личности младшего школьника, которая включает в себя культурные предметные способы/средства действий (предметные результаты); универсальные учебные действия (ключевые компетентности); личностное развитие (наличие социального опыта, в том числе приобретенного посредством общественно полезных практик) младшего школьника» [1, с. 7–9].

Главной задачей современной системы образования является формирование совокупности «универсальных учебных действий», обеспечивающих «умение учиться», как средства повышения

эффективности образовательно-воспитательного процесса в начальной школе. При этом знания, умения и навыки рассматриваются как производные от соответствующих видов целенаправленных действий, то есть они формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих учащихся.

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает саморазвитие и самосовершенствование путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

В более узком значении этот термин можно определить как совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

Функциями универсальных учебных действий являются:

- обеспечение возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;
- создание условий для развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию, компетентности «научить учиться», толерантности в поликультурном обществе, высокой социальной и профессиональной мобильности;
- обеспечение успешного усвоения знаний, умений и навыков и формирование картины мира и компетентностей в любой предметной области познания.

Универсальность УУД проявляется в том, что они:

- носят надпредметный, метапредметный характер;
- обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности;
- обеспечивают преемственность всех степеней образовательного процесса;
- лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося независимо от ее специально-предметного содержания;
- обеспечивают этапы усвоения учебного содержания и формирования психологических способностей учащегося [2, с. 27].

Качество усвоения знаний определяется многообразием и характером видов универсальных действий. В составе основных видов УУД, соответствующих ключевым целям общего образования, выделяют четыре блока: 1) личностный; 2) регулятивный (включающий действия саморегуляции); 3) познавательный; 4) коммуникативный.

Личностные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделять нравственный аспект поведения), ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях.

Регулятивные действия обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности.

Познавательные – включают общеучебные, логические действия, а также постановку и решение проблемы.

Концепция развития универсальных учебных действий разработана на основе системно-деятельностного подхода, который получил научное обоснование и экспериментальную реализацию в школьной практике в соответствии с отечественной психолого-педагогической научной школой Л. В. Выготского и его последователей (А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, А. Г. Асмолова и др. ученых) на протяжении последних 50 лет. Долгое время идеи школы развивались в русле академической науки и имели лишь эпизодическое влияние на сферу образовательной политики.

В рамках деятельностного подхода в качестве общеучебных действий рассматриваются основные структурные компоненты учебной деятельности. Их сформированность является одной из составляющих успешности обучения в школе. Модель оценки уровня сформированности учебной деятельности включает оценку всех его компонентов: мотивов, особенности целеполагания, учебных действий, контроля и оценки. При оценке сформированности учебной деятельности учитывается возрастная специфика, которая заключается в постепенном переходе от совместной деятельности учителя и ученика к совместно-разделенной (в младшем школьном и в младшем подростковом возрасте) и к самостоятельной с элементами самообразования и самовоспитания деятельности (в младшем подростковом и старшем подростковом возрасте) [2, с. 26].

Практика показала, что последовательная реализация деятельностного подхода повышает эффективность образования. Об этом свидетельствуют более гибкое и прочное усвоение знаний учащимися, возможности их самостоятельного движения в изучаемой области, существенное повышение их мотивации и интереса к учебе. Кроме того, у учителя появляется возможность дифференцировать обучение без ущерба для усвоения единой структуры теоретических знаний, значительно сократить время обучения. В результате наблюдается прирост общекультурного и личностного потенциала обучающихся.

Развитие универсальных учебных действий решающим образом зависит от способа построения содержания учебных предметов. Иными словами,

содержание учебных предметов, отраженных в учебниках, а также методы и формы, используемые учителем на уроке, существенным образом влияют на формирование универсальных учебных действий, определяемых в первую очередь функцией учебного предмета и его предметным содержанием.

Овладение универсальными учебными действиями в конечном счете ведет к формированию способности самостоятельно успешно усваивать новые знания, умения и компетенции, включая самостоятельную организацию процесса усвоения, то есть умение учиться. Данная способность обеспечивается тем, что универсальные действия – это обобщенные действия, открывающие возможность широкой ориентации учащихся как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик. Таким образом, «умение учиться» предполагает полноценное освоение всех компонентов учебной деятельности, которые включают: 1) познавательные и учебные мотивы; 2) учебную цель; 3) учебную задачу; 4) учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка).

«Умение учиться» выступает существенным фактором повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, умений и формирования компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора, иными словами, лежит в основе формирования УУД.

Несмотря на признание в педагогической науке и практике значения метапредметных (общеучебных) действий и умений для успешности обучения, до введения Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения серьезной широкомасштабной систематической работы по их внедрению в школьное обучение не производилось. Стихийность развития универсальных учебных действий находит отражение в острых проблемах школьного обучения: в значительном разбросе успеваемости, несформированности учебно-познавательных мотивов и низкой любознательности и инициативе значительной части учащихся, трудностях произвольной регуляции учебной деятельности, низком уровне обще-познавательных и логических действий, трудностях школьной адаптации, росте отклоняющегося поведения.

Концепция развития универсальных учебных действий для школьного образования сориентирована на психологическую составляющую образовательного процесса. Целенаправленное планомерное формирование УУД является ключевым условием повышения эффективности образовательного процесса в новых социально-исторических условиях развития общества.

Литература

1. Воронцов, А. Хотим как лучше!: Новый стандарт общего образования может стать пустой формальностью / А. Воронцов // Вести образования. – 2010. – № 5 (1–5 марта). – С. 7–9.

2. Как проектировать универсальные учебные действия в основной школе: От действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / Под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 152 с. – (Стандарты второго поколения).

3. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий: в 2 ч. / Под ред.: Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – Ч. 1. – М.: Просвещение, 2010. – 215 с. – (Стандарты второго поколения).

4. Федеральный государственный образова-

тельный стандарт начального общего образования / Мин. обр. и науки РФ. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с. – (Стандарты второго поколения).

5. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / Под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с. – (Стандарты второго поколения).

6. Фундаментальное ядро содержания общего образования: проект / Под ред.: В. В. Козлова, Л. М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2009. – 48 с. – (Стандарты второго поколения).

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ К ПОСТУПЛЕНИЮ В ВУЗЫ ЯПОНИИ

Фетисов А. В.,

Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск

В статье анализируется процесс интернационализации, который проявляется в разработке общих стратегий и принципов развития высшего образования, в единой или близкой ориентации в образовательной политике. На основе изучения мировых тенденций, анализа состояния лучших образцов педагогического знания и опыта в различных странах, в данном случае в Японии, определения новых функций и требований к высшей школе происходит разработка рекомендаций по развитию процессов интернационализации, созданию нормативной основы международного сотрудничества в сфере высшего образования.

Окончание престижного вуза является обязательным условием для получения престижной, высокооплачиваемой работы и дальнейшего карьерного роста. Для удачной сдачи вступительных экзаменов в вуз молодые люди в Японии должны учиться на протяжении всего периода обучения в школе усердно и прилежно. Знания, необходимые для сдачи вступительных экзаменов, требуют также дополнительной подготовки вне школы.

В любом обществе движение вверх по социальной лестнице ограничено определенными барьерами, которые необходимо преодолеть в острой конкурентной борьбе. Для Японии таким фактором являются вступительные экзамены в вуз, которые легитимизируют процесс социального роста. Провал на вступительных экзаменах выступает потерей возможности двигаться вверх по социальной лестнице и достигать материального благополучия. Престижность диплома является условием получения хорошей работы в известных компаниях.

Наиболее сложным этапом учебы в вузе является, как ни странно, не сам процесс обучения в стенах университета, а именно вступительные экзамены. Поступить в государственные университеты можно, только закончив полную среднюю школу. Прием в высшие учебные заведения проводится в два этапа. На первом абитуриенты централизованно сдают «Общий тест достижения первой ступени», который проводится Национальным центром по приему в университеты. Те, кто успешно выдержал тестирование, допускаются к вступительным экзаменам, проводимым уже непосредственно в университетах. Получившие высокие оценки по тестам допускаются к сдаче экзаменов в самые престижные университеты страны.

Следует подчеркнуть, что частные университеты проводят вступительные экзамены самостоятельно. Лучшие частные университеты имеют в своей структуре начальные, средние и старшие школы и даже детские сады. И если абитуриент успешно прошел весь путь от детского сада до старшей школы в системе данного университета, он зачисляется в него без экзаменов.

В настоящее время в Японии конкуренция при поступлении в наиболее престижные учебные заведения обострилась. Известно, что дети уже в начальной школе начинают посещать курсы дополнительных занятий «дзюку», а выпускники школ, не поступившие в вуз, занимаются на курсах подготовки к вступительным экзаменам.

«Дзюку» – в переводе «школа мастерства», но правильнее было бы сказать «репетиторская школа». Здесь специально нанятые учителя еще раз объясняют учащимся то, что уже было сказано в школе днем, добавляя к этим знаниям новые, которые понадобятся на экзамене. Первые «дзюку» появились в Токио в XVII веке. Эти школы открывали мастера живописи, традиционной каллиграфии, искусства владения мечом. В каждой из них обучалось несколько дворянских юношей, занятия проходили спокойно, в созерцательном восточном духе.

Нынешние репетиторские школы избавлены от переполненности государственных школ (где в одном классе занимается до 40–45 учеников), от казенщины и отчужденности в отношениях между школьниками и учителями. В настоящее время учеба в «дзюку» необходима для зачисления в самые рядовые учебные заведения.

В «дзюку» занимаются ученики от трех до восемнадцати лет, их посещает одна шестая часть младших школьников, половина учащихся средней школы и почти все старшие школьники. Даже если бы месячная оплата посещения «дзюку» была выше нынешней – около 20 тысяч иен при средней зарплате в 300 тысяч иен, – то родители без ропота сносили бы и ее: здесь не принято жалеть деньги на учебу детей, и такой способ вложения капитала считается самым надежным.

Годовой доход всех «дзюку» составляет солидную сумму в триллион иен, сопоставимый с расходами страны на военные нужды. Полагают, что нигде в мире нет подобной системы.

Однако, как отмечают японские педагоги, в системе «дзюку» в последнее время намечается тенденция появления ряда проблем, которые необходимо решать для дальнейшего успешного функционирования подобных образовательных учреждений.

Министерство образования и науки Японии обнародовало «Пять самых серьезных проблем» в системе обучения в «дзюку»:

1. Отсутствие системы индивидуального подхода к каждому из учеников.

Признается тот факт, что дети, которых считают способными, учатся сами, учителя не отбирают для них индивидуального материала и заданий; в основном усилия преподавателей «дзюку» направлены на отстающих учеников. Для сильных учеников условие одно – регулярное посещение.

Это значительно отличает японские «дзюку» от дополнительного обучения в Европе, где для сильного ученика подбирается соответствующая ему учебная программа. Как отмечается в докладе министерства, все это ведет к исчезновению мотивации обучения в «дзюку» сильных учеников.

2. Половина учеников «дзюку» не улучшают результатов своей учебы.

Особенно это касается родной речи, когда преподаватели особое внимание уделяют овладению грамматическими конструкциями, но не контролируют знание иероглифов, орфографических правил. Все это приводит к тому, что ученики плохо читают и понимают сложные тексты.

3. Отсутствие системы исправления допущенных ошибок и повторения материала.

Программа обучения в «дзюку» очень насыщена, поэтому на занятиях практически не остается времени на повторение материала и исправление допущенных ранее ошибок, то есть ученик, неправильно усвоив материал один раз, не получает повторного объяснения учителя.

4. Значительная учебная нагрузка.

Учителя сильно нагружают учебной работой своих подопечных, часто дополнительные занятия проходят по воскресеньям, что вызывает накопление усталости, слабое восприятие материала.

5. Отсутствие условий для общения с учителем.

После окончания урока учитель сразу покидает класс, он работает по времени, поэтому если у уче-

ника есть дополнительные вопросы по предмету, то у него просто нет времени поговорить об этом с учителем. Это приводит к нервным расстройствам учеников, занижению самооценки.

Министерство образования и науки Японии подчеркивает важность решения этих проблем в кратчайшие сроки, так как их наличие может привести к резкому снижению уровня подготовки учащихся к поступлению в вуз.

Литература

1. Китано, Акио. Особенности подготовки к вступительным экзаменам в современной Японии / Акио Китано // Педагогика. – 2008. – № 12. – Токио. – С. 23–37 (на яп. яз.).

2. Окамура, Мицухиро. Изменение требований к вступительным экзаменам в вуз / Мицухиро Окамура // Специальные педагогические исследования. – 2008. – № 7. – Токио. – С. 53–60 (на яп. яз.).

3. Сато, Масаити. Роль подготовительных курсов в повышении уровня образования абитуриентов / Масаити Сато // Научный доклад № 28 факультета педагогики университета Кагосима. – 2007 (на яп. яз.).

4. Судзуки, Канаэ. Проблемы подготовки абитуриентов / Канаэ Судзуки // Педагогика. – 2007. – № 5. – Токио. – С. 12–27 (на яп. яз.).

5. Фудзита, Сигэру. Подготовительные курсы к вступительным экзаменам в вуз / Сигэру Фудзита // Научный доклад педагогического факультета Университета Васэда № 78. – 2008 г. (на яп. яз.).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОРМАТОВ МЕЖДУНАРОДНЫХ ЭКЗАМЕНОВ PET И FCE В ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ К СДАЧЕ ЕГЭ

Чуйкова Е. В.,
МОУ «Гимназия № 1 им. А. С. Пушкина»,
г. Южно-Сахалинск

Основная идея данной статьи заключается в рассмотрении различных форматов международных экзаменов по английскому языку с точки зрения их общей направленности (разнообразие форм с единым содержанием) и целесообразности их использования в повседневной практике преподавателя.

В процессе обучения рецептивным и продуктивным навыкам учитель использует различные форматы заданий. Подобрать необходимый материал не сложно: существует множество печатных изданий, сайтов, где можно найти интересные тексты и упражнения разной степени сложности, способствующие развитию навыков чтения, аудирования, говорения и письма. Не секрет, что чем больше ребенок будет практиковаться в выполнении разнообразных заданий, тем выше будет его результат на экзамене. Однако порой у преподавателя возникает вопрос: как подготовить учащихся к восприятию заданий, какие техники использовать, имея в своем арсенале большую подборку материала? Каждый учитель видит свои пути работы с имеющимися форматами заданий, и этот опыт может помочь педагогам работать в сотрудничестве, увеличивая потенциал каждого и способствуя созданию общего багажа техник, используемых в работе.

Основное назначение иностранного языка состоит в формировании коммуникативной компетенции, то есть способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка.

Иностранный язык (и английский в частности) как учебный предмет характеризуется:

- *межпредметностью* (содержанием речи на иностранном языке могут быть сведения из разных областей знания, например литературы, искусства, истории, географии, математики и др.);
- *многоуровневостью* (с одной стороны, необходимо овладение различными языковыми средствами, соотносящимися с аспектами языка: лексическим, грамматическим, фонетическим, с другой – умениями в четырех видах речевой деятельности);
- *полифункциональностью* (может выступать как цель обучения и как средство приобретения сведений в самых различных областях знания).

К моменту окончания *основной* школы учащиеся достигают допорогового уровня коммуникативного владения английским языком. К завершению обучения в *старшей* школе на базовом уровне планируется достижение учащимися уровня, приближающегося к общеевропейскому пороговому уровню подготовки по английскому языку.

В настоящее время опубликовано и продолжает издаваться большое количество пособий, представляющих учащимся и учителям практический материал для подготовки к текстовой форме выпускного/вступительного экзамена по английскому языку в рамках Единого государственного экзамена.

Экзаменационный тест представляет собой стандартизированный тест, состоящий из пяти

разделов (аудирование, чтение, практическое использование языкового материала, письмо и говорение), соотношенных с требованиями обязательного минимума содержания среднего (полного) и основного общего образования [6].

Содержательный компонент каждого из разделов включает в себя задания базового и высокого уровней. В соотношении содержательного компонента теста с **международными стандартами** нижняя граница базового уровня содержательного блока экзаменационного теста соответствует первому уровню «Тест ключевого английского языка» (KET- Key English Test) в системе Кембриджских экзаменов и уровню Waystage в европейской системе экзаменов по английскому языку. Верхняя граница высокого уровня содержательного блока теста соответствует третьему уровню «Первый сертификат по английскому языку» (FCE- First Certificate in English) в системе Кембриджских экзаменов и уровню Vantage в европейской системе экзаменов по английскому языку [4].

«Предварительный (вступительный) тест по английскому языку» (PET- Preliminary English Test) занимает второй уровень в системе Кембриджских экзаменов [1].

При ознакомлении учащихся с форматами заданий международных экзаменов PET и FCE появляется возможность разносторонней подготовки будущих выпускников к сдаче ЕГЭ по английскому языку.

Сходство структуры, форматов заданий Единого государственного экзамена и экзаменов PET и FCE очевидно. Сравним имеющиеся данные в следующей таблице:

Экзамен	Разделы	Продолжительность
ЕГЭ	• Аудирование (3 задания) • Чтение (3 задания) • Практическое использование языкового материала (2 части, 6 заданий) • Письмо (2 задания) • Говорение (3 задания)[6, с. 58]	30 минут 30 минут 40 минут 60 минут 10 минут
PET	• Чтение (5 заданий) и письмо (3 задания) • Аудирование (4 задания) • Говорение (4 задания) [1, с. 4–5]	1 час 30 минут 30 минут 10–12 минут
FCE	• Чтение (4 задания) • Письмо (2 задания) • Практическое использование языкового материала (5 заданий)	1 час 15 минут 1 час 30 минут 1 час 15 минут

Экзамен	Разделы	Продолжительность
	• Аудирование (4 задания) • Говорение (4 задания) [4, с. 4–5]	40 минут 14 минут

Сдавая Единый государственный экзамен по английскому языку, учащиеся должны показать умения дать оценочное описание, сравнение и сопоставление мест, людей, предметов с аргументированными выводами и предположениями, а также дать повествование о событиях, сопровождаящееся их анализом с соответствующими выводами и предположениями, используя модели передачи информации, в пределах бытовых тем от социально-бытового до социально-философского характера. Используя модели взаимодействия, учащиеся должны уметь выяснить и передать фактическую информацию, выразить свое отношение к сказанному/услышанному; достигнуть договоренности о совместных действиях, выразить возможность/невозможность, согласие/несогласие, желание/нежелание выполнить обсуждаемое действие. Работая с форматами PET и FCE, учащиеся развивают в себе все эти умения.

Подготовка к сдаче Единого государственного экзамена так же, как и к сдаче международных экзаменов PET и FCE, предполагает проверку знаний и умений учащихся во всех основных видах речевой деятельности: чтение, аудирование, говорение, письмо, практическое использование языкового материала, где проявляется сформированность общеучебных навыков, то есть умение учиться, автономно добывая знания.

Форматы (типы) заданий в блоке рецептивных навыков очень сходны, порой идентичны. В повседневной практике используются типы заданий PET и FCE по чтению, аудированию, практическому использованию языкового материала, являясь ярким образцом аутентичных материалов. Однако больший упор делается в сторону развития продуктивных навыков на коммуникативной основе: говорения и письма.

На наш взгляд, очень важно не только познать учащимся с типами заданий различных экзаменов, отрабатывать, закреплять полученные знания на практике, но и разъяснять им систему оценивания демонстрируемых ими знаний, познакомиться с критериями оценки по каждому виду речевой деятельности.

Долгое время традиционная форма сдачи экзамена по английскому языку предполагала монологическое высказывание учащегося по одной из предложенных тем и ответы на вопросы учителя. В реальной ситуации общения требуется владение такими умениями, как взаимодействие с собеседником, умение прийти к единому мнению, побудить партнера к иноязычному высказыванию, и т. п.

Форматы заданий по письму и говорению в FCE, PET и ЕГЭ имеют много общего. И даже те типы заданий, которые по форме отличаются от ЕГЭ, очень полезны в практике, в процессе подготовки, так как развивают те же языковые функции.

Например, в ЕГЭ нет задания описать картин-

ку, как в Preliminary English Test, или сравнить две картинки, как в First Certificate English. Но эти задания развивают оценочное суждение, умение рассуждать, делать предположения, способствуют совместной языковой деятельности.

Использование форматов других экзаменов дает учащимся представление о разнообразии типов заданий, которые служат общей цели.

Само собой разумеется, что научить иноязычному общению, подготовить ребенка к сдаче Единого государственного экзамена – дело непростое, и одним лишь использованием различных форматов, типов заданий разных экзаменов это сделать сложно. Учебники и другие печатные материалы – это лишь средство, при помощи которого происходит обучение. Многие зависят от мастерства, желания педагога. Использовать можно разные источники.

Приобретение, использование хорошего учебно-методического комплекса, использование аутентичных материалов – это еще не полная гарантия стопроцентного успеха. Даже самому творческому педагогу необходимо постоянное профессиональное развитие. Для меня четкое видение содержания, современных форм и методов в преподавании сложилось благодаря пролонгированным курсам повышения квалификации, проводимым проектной командой Британского Совета на Сахалине, общению с коллегами, замечательными сотрудниками СОИПиПКК, вдохновившими на участие и победу в конкурсах профессионального мастерства «Учитель года» и ПНПО.

Тема «Использование форматов международных экзаменов в подготовке учащихся к сдаче ЕГЭ» является практическим продолжением темы «Использование коммуникативных технологий в преподавании английского языка», для реализации которой созданы все условия в гимназии № 1 им. А. С. Пушкина: наличие материальной базы, кабинетов со всем необходимым оборудованием, возможность работы с учащимися не только непосредственно на уроках, но и на спецкурсах по предмету (для этого выделены специальные часы).

Главная задача педагога заключается в том, чтобы помочь ученику наилучшим образом продемонстрировать свои умения и навыки.

Создание ситуации успеха для ребенка заключается в умении педагога варьировать информацию, поддерживая уверенность ученика, идти вместе с ним по нелегкому, но такому увлекательному и нужному пути приобретения новых компетенций!

Коммуникативные компетенции являются основой современного экзаменационного теста в рамках ЕГЭ по английскому языку, в полной мере отражающего социальные запросы и потребности в умении общаться. Аутентичность и разнообразие типов заданий в экзаменах PET отражают базовый уровень ЕГЭ и FCE, погружают учащихся в языковую среду, способствуют снятию языкового барьера. Используемые материалы соответствуют возрастным интересам подростков и поэтому наполняют процесс подготовки к экзамену яркими красками их творческой активности, создавая при этом ситуацию

необходимости общения на изучаемом языке.

В итоге повышается уровень владения иностранным языком, а в целом – уровень гуманитарного образования школьников, что способствует формированию личности и ее социальной адаптации к условиям постоянно меняющегося поликультурного, полиязычного мира.

Литература

1. Jacky Newbrook, Judith Wilson. PET Gold exam maximizer. – Longman, 2005. – 157 p.

2. Judy Garton-Sprenger, Philip Prowse, Shine. – Macmillan, 2000. – 127 p.

3. Louise Hashemi, Barbara Thomas Objective Pet. – Cambridge University Press, 2004. – 208 p.

4. Richard Acklam with Sally Burgess. First Certificate Gold coursebook. – Longman, 2003. – 207 p.

5. Rob Nolasco, New Streetwise. – Oxford university Press, 2001. – 120 p.

6. Прохорова, Е. Ф. Единый государственный экзамен / Е. Ф. Прохорова, В. В. Большакова [и др.]. – М.: Просвещение, 2003. – 100 с.

РАЗДЕЛ VI. ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

ПРАВОСЛАВНАЯ МУЗЫКА КАК СРЕДСТВО ДУХОВНОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Гимро Я. В.,

МОУ ДОД «Детская музыкальная школа № 1»,
г. Южно-Сахалинск

Автор отмечает важность создания условий для освоения школьниками духовных и культурных ценностей через воспитание уважения к истории и культуре своего народа. В статье подчеркивается огромная роль музыкального искусства, и в частности православной музыки, в решении сложных проблем духовно-нравственного воспитания школьников. Автор предлагает через приобщение детей к основам православного музыкального искусства знакомить их с христианскими ценностями, не навязывая их, а органично включая в учебно-воспитательный процесс.

Существование любого народа на земле основано на приоритете духовно-нравственных и культурных ценностей. На современном этапе развития российского общества особенно актуальна задача формирования духовной культуры подрастающего поколения. Патриарх Московский и Всея Руси Алексей II в одном из своих выступлений отметил: «Воспитание, образование – это не только становление ума, но и сердца. Поэтому, давая ребенку знания, помогая ему расти здоровым и сильным, мы должны научить его различать добро и зло, правду и ложь, истинную свободу и зависимость от инстинктов и страстей. Мы должны помочь детям вырасти достойными людьми, которые стремятся к совершенству, утверждают словом и делом высокие духовные идеалы» [1]. Еще Достоевский говорил об ответственности за знания: «Дай негодяю высшее образование, и это будет утонченный негодяй» [4]. Ректор Российского православного университета святого апостола Иоанна Богослова архимандрит Иоанн (Экономцев) особо подчеркивает: «Нельзя допустить духовной, культурной и физической гибели нашего народа. Дети и молодежь безотлагательно нуждаются в духовно-нравственном просвещении и воспитании» [5].

В отечественной педагогике все более значимой становится идея созидания в системе образования форм, обеспечивающих историческую преемственность поколений, сохранение и развитие национальной культуры. Каждая педагогика должна нести и действительно несет на себе ярко выраженную печать той цивилизации, которой она принадлежит. Она выполняет главную роль передачи знаний, умений, навыков, опыта трудовой и творческой деятельности, опыта духовной жизни и ценностей, характерных именно для данной культуры, для данной цивилизации. Для того чтобы общество могло выжить и сохранить свою уникальную культуру, должна быть передача тех духовных, ценностных ориентиров, на которых держалось общество на протяжении сотен лет.

Россия, как известно, возвышалась церковно-язык русский, могучий и сильный, образовала свя-

тая вера. Начало нравственности народа – в святости сонма православных святых: плод молитвы, подвигов, терпеливого пастырства. В просвещении ума, чистоте сердца, в пламенном устремлении к небесным идеалам – заслуга веры православной [2]. Обращение к опыту православной педагогики в настоящее время, когда идет поиск путей духовного возрождения России, особенно актуально, так как общество и государство остро нуждаются в образовательных моделях, обеспечивающих духовно-нравственные компоненты в содержании образования.

В связи с этим совершенно очевидна необходимость обращения школы к искусству как одному из важнейших средств раскрытия нравственного и духовного потенциала личности, стимулирования его развития.

Музыка в семье искусств занимает особое место благодаря ее непосредственному комплексному воздействию на человека. К сожалению, до последнего времени место музыки в нравственном воспитании детей, особенно в общеобразовательной школе, было не только неустойчиво, но испытывало постоянную тенденцию ко все большему его сужению, к утере самостоятельной ценности.

Отечественная педагогическая мысль всегда уделяла существенное внимание музыкальному искусству, которое тайно или явно содержит в себе широчайший круг духовных ориентиров, несет в себе устойчивое представление о духовных идеалах и ценностях, обладает огромным потенциалом в формировании личностных качеств, высоких эстетических вкусов и потребностей. Выдающийся педагог В. А. Сухомлинский говорил: «Музыка – могучий источник мысли. Без музыкального воспитания невозможно полноценное умственное развитие ребенка... Развивая чуткость ребенка к музыке, мы обогащаем его мысли, стремления» [8].

Нравственность музыкального звучания общества с ее возможностями воздействия на человека была отмечена еще в древние времена. Так, в эпоху Древней Греции музыке отводилась роль учителя, воспитывающего душу; считалось, что с

помощью музыки, написанной в дорическом ладу, можно воспитать в человеке мудрость и мужество [3, с. 11]. Древнегреческий философ Платон говорил, что могущество и сила государства зависят от того, какая музыка в нем звучит, в каких ладах и в каких ритмах. Для государства, считал он, нет худшего способа разрушения нравов, нежели отход от скромной и стыдливой музыки. Через распущенные ритмы и лады в души людей проникает такое же постыдное и распущенное начало. А хоровое пение Платон считал «божественным небесным занятием, укрепляющим все хорошее и благородное в человеке» [9].

И в настоящее время актуальными остаются вопросы исследования эстетического восприятия музыки, выявления ее воспитывающего, по словам византийского богослова и епископа Кесарийского Василия Великого, «преобразующего воздействия на человека» [7].

В современных условиях развития музыкальной индустрии ориентации подростков в области музыки формируются главным образом под воздействием средств массовой коммуникации и общения со сверстниками, что приводит к потреблению музыкальных образцов сомнительного эстетического качества. Как показывают социологические исследования, это в основном так называемая «попсовая» музыка, крайне низкая по своему художественному и эстетическому содержанию. Эта музыка буквально захлестнула эфир. Она рождает низменные инстинкты, разрушает неокрепшую психику детей, уродует их вкус. Молодые люди, не защищенные прочными нравственными устоями, попадая в магическое поле воздействия такой музыки, легко воспринимают все это для подражания. Идеи, заложенные в песнях современной поп-музыки, прямо или косвенно тлетворно воздействуют на духовно-нравственное состояние подрастающего поколения и по сути своей отрицают основные христианские заповеди, которым испокон веков следовал русский народ: не убий, не прелюбодействуй, не сотвори себе кумира и т. д., в то время как классическая, народная и современная академическая музыка, а также произведения духовной музыки, несущие определенную смысловую нагрузку, остаются за пределами внимания подростков и мало используются на уроках музыки.

Необходимо научить школьников ориентироваться в огромном потоке музыкальной информации, отбирая произведения, действительно достойные и значимые. Все это невозможно без формирования музыкального восприятия. Чем активнее восприятие, тем эффективнее протекает процесс музыкального развития. Неумение слушать и слышать музыку, трудиться душой приводит к тому, что музыка не оказывает должного влияния на духовное развитие ребенка. Воспитание активного слушателя – одна из основных проблем работы учителей музыки

Одним из важнейших пластов не только отечественной, но и мировой музыкальной культуры является музыка Русской православной церкви, которая должна стать неотъемлемой частью воспитания в школе. В этой связи необходимо отметить, что все великие достижения европей-

ской музыкальной культуры были тесно связаны с верой и религией. Без этого духовного аспекта нельзя понять суть музыки И. С. Баха, В. Моцарта, Л. Бетховена, М. Глинки, П. Чайковского, С. Рахманинова и других отечественных и зарубежных композиторов.

По мысли В. В. Медушевского, надежным ориентиром на пути культурных преобразований нашего общества является концепция православного музыкального образования, цель которого заложена в расширении кругозора обучающихся в области духовной культуры, формировании мира высоких чувств, утверждении творческого отношения к жизни [2].

Духовная музыка должна вводиться в учебный процесс школы как часть культурно-исторического наследия, сохраняя ее просветительскую направленность, ибо каждый человек, верующий и неверующий, должен знать свою культуру во всем ее многообразии, включая классическую, народную и религиозную музыку. Это особая область культуры общества, которая в школе рассматривается как часть русской музыкальной культуры, а не как форма богослужения. Это более широкий аспект. С ним связаны общечеловеческие ценности, потому что православная музыка призывает человека к добру, красоте, гармонии. Ее возрождение в условиях государственной школы должно стать традиционно-национальной формой эстетического и нравственного воспитания школьников.

Песнопения православной церкви с их издревле сохранившейся национально-характерной мелодикой, богатейшим и неповторимым своеобразием гармонизации, несимметричными ритмами способны облагородить, возвысить сердце, душу и разум поющих и слушающих над всем земным, примирить человека с бедой, облегчить скорби и согреть сердце небесною благодатью. По выражению св. Иоанна Златоуста, церковное пение «является торжеством для радующихся и утешением для унывающих» [10]. Им раскрываются самые глубокие, благородные, возвышенные состояния души, часто не находящие в человеческом языке соответствующих слов и выражений.

Традицию церковного пения всегда отличали естественность и величественная простота, благоговейная радость, восторг, умиление, умиротворение, смирение. Отсюда проистекает важнейшее следствие для теории музыкального и вообще художественного образования: положение о базовом характере церковного искусства в деле обучения культуре, так как церковное пение всегда было любимым и душевным искусством, в котором ярко и полно выразились художественный гений и религиозная настроенность народа.

Говоря о воспитательном потенциале православной музыки, нельзя не сказать и о таком пласте музыкального искусства, как народная музыка. Сегодня приобщение к ценностям народного творчества необходимо, так как в нем воплощено не просто прошлое культуры, но и нравственные свойства и способности человеческой души. Народная музыка воспитывает активную жизненную позицию современного молодого человека, дает ему высокие ориентиры в жизни. И это выражается в углублении патриотических чувств. Именно в

углублении, так как знание народной музыки делает чувство Родины глубинным, сообщает опыт переживания патриотических чувств, является эффективным средством обогащения духовной культуры в патриотическом воспитании.

Духовное возрождение России... Сегодня об этом много говорят. И главная задача учителя музыки состоит в том, чтобы в изучении отечественного музыкального искусства раскрыть высокий духовный смысл русского искусства, несущего в себе веру, добро, любовь, нравственность.

Литература

1. Основы православного образования в России: доклад Патриарха Московского и всея Руси Алексия II на встрече с членами Российской академии образования 29 декабря 1994 г. – М., 1994.

2. Медушевский, В. В., архимандрит. Концепция духовно-нравственного воспитания средствами искусства / В. В. Медушевский, архимандрит. –

URL: <http://www.portal-slovo.ru/art/35804.php>.

3. Арчажникова, Л. Г. Профессия – учитель музыки: книга для учителя / Л. Г. Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.

4. Достоевский, Ф. М. Дневник писателя / Ф. М. Достоевский. – URL: <http://az.lib.ru/d/dostoevskij>.

5. Иоанн (Экономцев), игумен. Русская Православная Церковь и возрождение культуры: сборник пленарных докладов IX Международных Рождественских образовательных чтений. – М., 2001.

6. Кондрашов, В. А. Этика. Эстетика / В. А. Кондрашов, Е. А. Чичина. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 509 с.

7. Св. Иоанн Златоуст. «Собеседование на Псалом 96» / Св. Иоанн Златоуст. – URL: <http://www.ispovednik.ru/zlatoust>

8. Сухомлинский, В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – М.: Политиздат, 1973. – 270 с.

9. Эстетика: учебное пособие для вузов. – М.: Центр, 1998. – 240 с.

ЗНАЧЕНИЕ УЧЕБНОГО КУРСА «ОСНОВЫ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ» В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ РОССИЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

Делова А. Ю.,

региональная общественная организация
«Ассоциация православных учителей Сахалинской области»,
г. Южно-Сахалинск

Модернизация современного российского образования осуществляется, с одной стороны, в специфических условиях формирования глобального мирового сообщества и, с другой стороны, необходимости единения полиэтнического и поликультурного населения РФ в единую общероссийскую нацию. Как одно из средств развития национального самосознания и формирования нравственно цельной личности, адекватно отвечающей потребностям времени, стала апробация учебного курса «Основы православной культуры» в общеобразовательных учреждениях.

*Православие, как и язык, то последнее,
после чего начинается гибель народа,
если оно будет разрушено.
К. Д. Ушинский*

Современное глобализующееся общество строится на основе психологии масс, толпы [3; 6]. Явление единой нации, народа постепенно уходит в прошлое. Но не все, что рождает современность, а по размышлению, и довольно много, несет положительное значение для развития отдельных стран и человечества в целом. Сценарий современной глобализации – это сценарий поглощения самобытных культур культурой коммерческой потребительской цивилизации, господство которой базируется на размывании и подмене ценностей положительных, жизнеутверждающих ценностями негативными и жизнеотрицающими, что максимально выражено в распространяющейся в мировых информационных сетях массовой культуре.

В этой ситуации воспитатель, будь то учитель или родитель, стоит перед задачами определения верного ориентира своей деятельности. Осуществление такой воспитательной задачи, как развитие личности ребенка и подготовка его к ответственной и плодотворной жизни в обществе, напрямую зависит от человеческой и гражданской позиции педагога.

Принятый в апреле 2010 года в Минобрнауки России проект Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации утверждает в связи с перспективой перехода на новые ФГОС, что «содержательная структура образования позволит возводить носителей каждой этнокультурной традиции к культуре общероссийской и **мировой**» [7]. Здесь важно всем участникам образовательного процесса понимать, о какой мировой культуре идет речь и что мы можем противопоставить агрессивным образцам массовой культуры.

«Современная система образования, согласно французскому мыслителю Г. Лебону, готовит массу равнодушных и нейтральных индивидов... готовых повиноваться всяким внушениям...» [2, с. 60]. Причина этого в том, что в образовательном учреждении ребенок не получает в должной мере ответы на жизненно важные для него вопросы – вопросы нравственности, смысла жизни, самоидентичности и пр., а готовится к професси-

ональной реализации с помощью приобретения теоретических знаний и развития механических навыков.

Особенно опасно, что под влиянием растиражированной псевдоценности индивидуализма часто делается упор на развитие автономной, независимой, субъективно-мыслящей личности, оторванной от исторического опыта своего народа, поскольку последний не приобретает для нее личностной значимости, а, наоборот, в ходе теоретического, фактологического изучения обесценивается.

Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, разработанная в 2009 году, определяет современный национальный воспитательный идеал следующим образом: «...это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации». Ключевой с позиции целей и задач поликультурного образования является формулировка «укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [1, с. 11].

Более понятной основа этого идеала становится после объяснения директора Департамента государственной политики в сфере воспитания, дополнительного образования и социальной защиты детей Минобрнауки России А. А. Левитской: «Российская цивилизация полиэтнична, поликультурна, полилингвальна, однако именно русский народ, русская культура, русский язык являются ее центральным компонентом и играют главную роль в выработке путей цивилизационного развития страны. Русский компонент играет роль цементирующего начала общероссийского дома» [4].

Культура как мировоззрение народа имеет прочную смыслообразующую ценностную основу в религиозной традиции народа. Это правило характерно для всех глобальных цивилизаций в истории человечества.

Религиозной традицией русского народа является православие, незнание, непонимание которого становится преградой на пути понимания проистекающей из русского фольклора, русских классиков, русской истории, всех сторон русской и общероссийской истории. Отрицание в родной истории самого главного – того, что является ее смыслом, преподавание фактических данных без мировоззренческой основы происходивших и происходящих событий чревато потерей для личности и всего общества своей национальной идентичности. В связи с этим представители РПЦ, интеллектуальной элиты и педагогического сообщества России на протяжении последних 20 лет выступают за необходимость изучения основ русской православной культуры в общеобразовательной школе.

В течение многих лет в постсоветской России подобные курсы организовывались по инициативе регионов. Был накоплен богатый опыт, подготовлены учебно-методические пособия. Новый этап в истории развития этого курса начинается весной 2010 года, когда в 19 регионах началась апробация комплексного учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ), включающий в себя модули: 1. Основы православной культуры; 2. Основы исламской культуры; 3. Основы буддийской культуры; 4. Основы иудейской культуры; 5. Основы мировых религиозных культур; 6. Основы светской этики [8].

В обращении к Президенту Патриарх Кирилл и лидеры традиционных конфессий РФ аргументировали необходимость данного курса тем, что «школьники должны не только знакомиться с шедеврами мировой и русской литературы и искусства, но, прежде всего, обретать устойчивые нравственные ориентиры, усваивать основополагающие нормы достойной общественной жизни» [5].

Идеологи курса А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков так определяют приоритетную задачу предмета: формирование у младшего подростка основ мировоззрения в его духовных, нравственных, личностно значимых измерениях, установок и ценностей, обеспечивающих осознанный нравственный выбор. Традиционные ценности, присваиваемые обучающимися, являются для них средствами осознанного различения добра и зла [1].

Основное содержание предмета составляют нравственные идеалы, воплощенные в образах наших соотечественников, явивших своей жизнью лучшие примеры духовного подвижничества, социально значимого поведения. Мало сказать: будь добрым. Надо показать пример доброго поведения, создать условия для принятия, осмысления этого примера обучающимся, перевода «доброты» как общественно одобряемого человеческого деяния из плана значения в план личностного смысла. Российскую историю, литературу, искусство трудно понять и, следовательно, принять, не зная их общих религиозно-культурологических основ, не понимая тех идеалов, ценностей, жизненных приоритетов, которые разделяли и к которым стремились наши предки [2].

Как поясняет автор экспериментального учебника «Основы православной культуры» профессор Московской духовной семинарии, протодиакон Андрей Кураев, *цель самого курса – привить детям навыки нравственного самоанализа.*

Он же поясняет цель эксперимента: *доказать, что мы с вами взрослая гражданская нация, способная воспринимать свое религиозно-этническое разнообразие не как проблему, а как богатство, что мы можем заметить нашу разность и, заметив, все же не вставать на тропу войны* [2].

Учебный курс «Основы православной культуры», как показал эксперимент, в большинстве регионов РФ стоит на втором месте по количеству изучающих его школьников. Это означает, что довольно большая часть россиян понимает значимость духовных ценностей, содержащихся в православии, для духовно-нравственного развития своих детей.

Литература

1. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=985>.
2. Кураев, А. Презентация учебника «Основы православной культуры» / А. Кураев // Миссионерский портал диакона Андрея Кураева. – URL: <http://kuraev.ru/index.php>.
3. Лебон, Г. Психология народов и масс // Психология масс. Хрестоматия / Г. Лебон; под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара: изд. дом «БАХРАХ-М», 2006. – 592 с.
4. Материалы выступления директора Департамента государственной политики в сфере воспитания, дополнительного образования и социальной защиты детей Минобрнауки России А. А. Левитской на семинаре-совещании руководителей органов исполнительной власти, осуществляющих руководство в сфере образования // Сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. – URL: <http://mon.gov.ru>.
5. Обращение Святейшего Патриарха Кирилла и лидеров традиционных религий России к Президенту РФ по вопросу преподавания в средних учебных заведениях основ религиозной культуры // Официальный сайт Московского патриархата. – URL: www.orthodox.org.ru.
6. Ортега-и-Гассет, Х. Восстание масс // Психология масс. Хрестоматия / Х. Ортега-и-Гассет; под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара: изд. дом «БАХРАХ-М», 2006. – 592 с.
7. Проект Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации // Сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. – URL: <http://mon.gov.ru/>
8. Поручение Президента Российской Федерации от 2 августа 2009 г. (Пр-2009 ВП-П44-4632) и Распоряжение Председателя Правительства Российской Федерации от 11 августа 2009 г. (ВП-П44-4632).

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ

Захарова Е. Г.,

ГОУ СПО «Сахалинский базовый медицинский колледж»,
г. Южно-Сахалинск

Становление профессионала предполагает не только приобретение специальных теоретических знаний, формирование профессиональных навыков и умений, но и развитие личности человека, которое основано на усвоении этических ценностей, накопленных обществом. Профессионализм тесно связан с нравственной жизнью человека, ибо, только овладев духовной основой, специалист может в полной мере считаться мастером своего дела.

В настоящее время в России осуществляется инновационная модификация всей системы образования. При этом во главу специальной подготовки ставят интересы каждой отдельной личности будущего специалиста. Современные цели и задачи всех учебных заведений, вытекающие из требований Болонской конвенции, – готовить не просто квалифицированных специалистов для некоей сферы, а личность, способную профессионально и нравственно действовать. Это должны быть специалисты качественно новой формации, знающие и умеющие выполнять свои обязанности, готовые осознанно брать на себя всю полноту ответственности не только по сугубо профессиональным вопросам, но и по мировоззренческим, нравственно-духовным и другим проблемам жизни.

Анализируя причинно-следственные связи прошлого и происходящего, можно прийти к выводу о том, что будущее страны, ее возрождение немыслимо без высокообразованных, высоконравственных, духовно богатых личностей. Будущее может быть построено только на фундаменте нашей тысячелетней цивилизации – незабываемой культуре, нравственности, духовности. Без этого прочного стержня, без объединения вокруг общих ценностей и устремлений невозможно возродить былую славу России, поднять ее промышленность и экономику, в конце концов, осуществить модернизацию, так как модернизация страны начинается с воспитания личности, способной ее осуществить.

Совершенно очевидно, что государству, обществу в целом сегодня нужны профессионалы, обладающие высокими духовно-нравственными принципами, стойкими жизненными ориентирами. В их подготовке должны принимать участие семья, общество, прежде всего, все звенья учебных заведений, ставящих своей задачей выпуск профессионалов. Но если мы не будем обращать внимание на состояние души, на духовно-нравственное состояние нашей молодежи – будущих специалистов, то при всех наших самых замечательных инициативах, методиках, программах, учебниках мы можем нужного результата не получить. К примеру, медицинский специалист, не обладающий духовно-нравственной основой, в полной мере никогда не будет считаться профессионалом.

Из всего вышеперечисленного можно сделать вывод о том, что проблема духовно-нравственных ценностей как основы формирования профессиональных качеств учащихся на сегодняшний день

актуальна. И это связано с четырьмя аспектами:

1) общество нуждается в подготовке широко образованных, высоконравственных людей, обладающих не только знаниями, но и прекрасными чертами личности;

2) в современном мире человек живет и развивается, окруженный множеством разнообразных источников сильного воздействия на него как позитивного, так и негативного характера, которые (источники) ежедневно обрушиваются на интеллект и чувства учащегося;

3) само по себе образование не гарантирует высокого уровня духовно-нравственной воспитанности, привитие духовно-нравственных ценностей;

4) вооружение нравственно-духовными знаниями, ценностями важно и потому, что они не только информируют учащегося о нормах поведения, утверждаемых в современном обществе, но и дают представления о последствиях норм или последствиях данного поступка для окружающих людей.

Все больше и больше людей приходят к пониманию того, что для духовного возрождения общества недостаточно только знаний, даваемых профессиональным образованием. Духовно-нравственные импульсы нельзя рационально усвоить посредством чисто научного образования, никакая сумма наук сама по себе не в состоянии заменить любовь, веру, сострадание.

Итак, профессионализм тесно связан с нравственной жизнью человека. Духовно-нравственное содержание личности, способность человека осуществлять правильный моральный выбор, развитость его представлений о чести, долге и ответственности во многом определяют успешность его профессиональной деятельности. Лишь гармонически развитый человек, неуклонно совершенствующий не только собственные профессиональные навыки, но и духовно-нравственное сознание, руководствующийся в профессиональной деятельности гуманистическими моральными принципами, способен стать истинным профессионалом. Когда мы говорим о духовно-нравственном содержании подготовки специалистов, то важно провести разграничение между основными понятиями – духовностью и нравственностью, ценностью, так как в настоящее время теоретические разработки понятий «духовность», «нравственность» отличаются неясностью и противоречивостью.

1. **Духовность**, под которой подразумеваются правила отношения людей к миру и друг к другу, специально разработанные основателями мировых религий и требующие особого обучения и воспитания личности; духовная мораль управляет не только поступками, но и желаниями, чувствами и помыслами человека [1, с. 290]; под **духовностью** мы понимаем состояние человеческого самопознания, которое находит свое выражение в мыслях, словах и действиях. Она определяет степень овладения людьми различными видами духовной культуры: философией, искусством, религией. Духовность также связана с национальной идеей процветания и защиты современной России, без нее невозможно добиться серьезного результата ни в политике, ни в экономике; **духовность** есть показатель существования определенной иерархии ценностей, целей и смыслов.

2. **Нравственность**, по Ожегову С. И., – это «внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами» [4, с. 414]. Мыслители разных веков трактовали понятие «нравственность» по-разному. Еще в Древней Греции в трудах Аристотеля о нравственном человеке говорилось: «Нравственно прекрасным называют человека совершенного достоинства... Ведь о нравственной красоте говорят по поводу добродетели: нравственно прекрасным зовут справедливого, мужественного, благоразумного и вообще обладающего всеми добродетелями человека». Наука утверждает: нравственность является определяющим аспектом культуры как специфически человеческого способа жизнедеятельности [3, с. 18].

3. **Ценность** – это то, к чему можно стремиться, созерцать, относиться с уважением. Прежде всего, необходимо отметить, что жизненные ценности классифицируются по объему: *низшие* ценности более массовы, *высшие* ценности не имеют широкого хождения, их исповедует, как правило, узкий круг людей. В низших ценностях много конформизма, тихого согласия, высшие же ценности содержат в себе неконформистский дух, который требует не останавливаться на достигнутом.

Возвращаясь к нашей теме, необходимо заметить, что человек не рождается богатым в духовном и нравственном смысле, поэтому важно внешнее воздействие преподавателей, родителей, священнослужителей, всей образовательной среды учебного заведения при единстве факторов духовно-нравственного воспитания в процессе возвращения полноценного специалиста.

Профессиональная мораль как совокупность устойчивых норм и правил, которыми должен руководствоваться работник в своей деятельности, возникла с дифференциацией профессиональной деятельности в ходе общественного разделения труда. Причины возникновения профессиональных нравственных требований до сих пор не изучены. Но факт остается фактом: в учебных заведениях общая профессиональная этика только начинается формироваться – она до сих пор является не столько теоретической дисциплиной, сколько общим собирательным понятием для обозначения различных профессиональных кодексов.

Следовательно, в учебных заведениях уделяется недостаточное внимание аспекту формирования духовно-нравственных ценностей, некоторые авторы вовсе указывают на его полное отсутствие.

Профессиональная деятельность человека индивидуальна и представляет собой разновидность трудовой деятельности по реализации ценностных установок. Среди них важное место занимает отношение к труду и норма, требующая честного и добросовестного труда [4, с. 290].

Если в сферу личностно значимой ориентации будущего специалиста попали профессиональные, духовные ценности и идеалы, то будущий специалист неизбежно станет соотносить с ними свои действия, «просчитывая» их последствия, прогнозируя их возможный результат. «Эмоциональная культура, утонченность чувствований, глубина и полнота переживаний, испытываемых будущим специалистом, наполняют эти отношения особой одухотворенностью, человеколюбием, душевным теплом. В этом случае забота, участие, милосердие, сострадание, искренность, благородство, любовь, уважение к будущему специалисту становятся неизменными чертами стиля профессиональной деятельности, его ключевыми, «знаковыми» признаками [2, с. 51]. Ведь в зависимости от того, что человек делает, как он это делает (в том числе и с позиции духовно-нравственных установок), формируются определенные способности и черты характера, закрепляются знания.

Но при помощи какого механизма возможно формирование духовно-нравственных ценностей у будущих специалистов? Прежде всего, это деятельно-творческий характер совместного взаимодействия студентов и преподавателей, направленность на раскрытие творческого потенциала личности каждого субъекта деятельности и на формирование индивидуального стиля будущего специалиста, его профессиональной жизненной позиции. Это одно из условий становления духовно-ценностных ориентаций личности будущего профессионала.

Необходимым условием формирования профессиональной компетентности (в нее включена система ценностных ориентаций личности) становится организация образовательного процесса как культурологической среды, где основными субъектами деятельности выступают педагог и студент. В процессе такого взаимодействия обогащается опыт каждого из них, происходит присвоение и развитие норм и ценностей культуры профессиональной деятельности, составляющих основу профессиональной компетентности [2, с. 53].

Важным условием усвоения духовно-нравственных ценностей учащихся становится взаимодействие с представителями профессии, непосредственными носителями профессиональных, духовно-нравственных ценностей. При помощи подобных механизмов мы сможем подготовить к профессиональному, компетентному вхождению в рынок труда будущих специалистов с прочно сформированными потребностями в постоянном самосовершенствовании и саморазвитии [5, с. 56].

В заключение хотелось бы отметить: существует множество критериев оценки профессионализма (объективные, результативные, прогностические и

т. д.), но немалую роль играют и аксиологические. Возвращаясь к реальности, нужно учитывать, что сегодня в сознании будущих специалистов уже утвердились «псевдоценности», в которых значимость индивида определяется личным успехом, карьерным ростом, количеством денег и материальных ценностей, а общечеловеческие духовно-нравственные ценности отступают на второй план. Подобные «ценности» уже принесли нашему обществу свои отравленные плоды в виде духовной деградации, разрухи, упадка нравственности молодежи. При подготовке учащихся к жизни необходимо способствовать формированию человеческих качеств личности, ибо это залог становления Профessionала с большой буквы.

Литература

1. Гречко, П. К. Ценности: природа и эволюционная типология / П. К. Гречко // Обсерватория культуры. – 2006. – № 3. – С. 4–10.
2. Елагина, Л. В. Профессиональная культура и профессиональные компетенции специалиста: от анализа взаимосвязи к практике формирования / Л. В. Елагина // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 5. – С. 51–55.
3. Кадырова, С. В. Современное знание о человеке как основа практики нравственного воспитания / С. В. Кадырова // Актуальные проблемы духовно-нравственного воспитания детей и молодежи (материалы региональной научно-практической конференции 25–26 мая 2006 г.). – Южно-Сахалинск, 2007. – С. 45.
4. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М: Просвещение, 1995. – 928 с.
5. Тюляева, Т. И. Духовно-нравственные и социальные ориентиры в образовании: приоритет, возможности, поиски / Т. И. Тюляева // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 7. – С. 47–56.

РОЛЬ ФОЛЬКЛОРА В ВОСПИТАНИИ НРАВСТВЕННОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ

Казакова Н. И.,

Институт развития образования Сахалинской области,
г. Южно-Сахалинск

В статье рассматривается нравственный аспект воспитания посредством приобщения учащихся к традиционной народной культуре. Раскрывается соотношение понятий «нравственная устойчивость личности» и «фольклор».

Несколько десятилетий назад немногие педагоги, работающие в школах и дошкольных учреждениях, обращались к традиционному народному творчеству. Это воспринималось как несовременное и архаичное на общем фоне классической педагогики. Чем же сегодня вызван интерес к народному творчеству, отечественному фольклору, к его воспитательным и познавательным возможностям? Причин много, но для педагогической общественности важнее последствия: снижение интеллектуального и нравственного уровня современного общества может привести к невосполнимым потерям в духовном облике подрастающего поколения.

Реформа в образовании свела к минимуму духовно-нравственные обучающие и воспитательные функции. Традиционные основы воспитания и образования подменяются западными: милосердие и самоотверженность – психологией самоутверждения; интерес к отечественной культуре – исключительным интересом к иностранным языкам и иностранным традициям как карьерному открытию мира.

Сегодня уже очевидно, что процессы глобализации и технологизации деформируют сознание человека, то есть доминирует психология потребителя-индивидуалиста. И наше общество подтвердило это: в нем прогрессирует чуждое менталитету российского человека мироотношение.

Очень своевременно на радио России совместно с Институтом этнологии и антропологии Российской академии наук реализован общественный национальный проект «Русские XXI века». Вопрос: «Что значит быть русским сегодня?», задан многомиллионной аудитории страны с целью создать оригинальный «фонопортрет» нашего современника и узнать, какие черты национального характера остались, а что безвозвратно ушло вместе с бурными коллизиями последних десятилетий нашей истории. Практически все полученные ответы на этот вопрос объединяет обращение соотечественников к нашим жизненным истокам – к традиционной народной культуре, образно выражающей национальное «Я».

В ней, как и в культуре в целом, они находят многие утраченные сегодня черты национального русского характера, потому что русский фольклор, который является уникальной самобытной культурой наших предков, осознается современным обществом как значительный фактор духовности, как основа общечеловеческих представлений о нравственности, как накопленное веками умение жить в мире, согласии с собой и с окружающим миром.

У многих сильна нескрываемая тревога за судьбу страны: теряя духовность и нравственность, мы утрачиваем преемственность в народной культуре. Традиционно русский взгляд на жизнь – это долг всеобщего служения идеалам добра, правды, любви и сострадания. Сегодня в обществе другие ценности – деньги и власть. Эти ответы – своеобразный барометр социального самочувствия. Но есть и оптимистическая нота: вера в силу русского духа. Она не покидала народ никогда и проявляла себя в самые ответственные периоды своей истории.

Столетиями складывались и формировались жизнеутверждающие ценности, которые не должны быть стерты массовой урбанизированной культурой, они вне времени. «Это те высоты, которых отдавать нельзя», и хочется верить, что гуманистические ценности еще живы в душе тех, кто жил одной судьбой со страной и разделил ее беды и радости. Но приходит на смену новое поколение.

Сегодня молодежь сама вырабатывает жизненные ориентиры, стиль поведения и ценности, представления об успехе и смысле жизни. Новые жизненные проблемы требуют и новых подходов к их решению. Историческое время отсеивает все, что противоречит складу национального характера и здравому смыслу. Но должна оставаться культурно-историческая преемственность поколений, и самое главное в этом наследии – ценностные ориентации личности, которые не девальвирует время.

Когда духовность в обществе поглощается материальным, особую значимость приобретает проблема воспитания нравственной устойчивости, то есть способности сформировать и отстоять свою позицию. Насколько важно обладать таким духовным «иммунитетом» в жизни, учащиеся еще не могут понять, это придет с порой взросления и проблемой нравственного выбора. Тем более подросткам непонятно, какую роль в этом может играть духовное наследие, и фольклор в частности. Общение с компьютером привычно и понятно, но зачем приобщение к народной культуре? В век освоения нанотехнологий востребованы знания, далекие от традиций и обычаев давно ушедших поколений.

К сожалению, это непонимание подростков разделяют некоторые учителя и отводят курсу фольклора второстепенное значение в системе образовательных и воспитательных задач. Возможно, это отражает ситуацию в обществе: неподготовленность большей части нашей молодежи, в том числе учащейся, к восприятию духовного содержания традиционной культуры. В то же время кто как не учитель понимает, что знания, полу-

ченные в школе, могут оказаться просто набором компетенций или стать эквивалентом набранных баллов по системе ЕГЭ, если они будут оторваны от их нравственной основы. Фольклор только **усиливает** ее наряду с другими предметами художественного цикла.

Эффективность преподавания курса и его усвоения зависит от поставленной цели: **осознание учащимися своей национальной идентичности и воспитание в них нравственной устойчивости на традиционной культурной основе.** Фольклор – это тип культурного самосознания и форма его проявления – через песню, загадку, танец, сказку и т. д. И начинать приобщение к его видам и жанрам нужно с самого восприимчивого, дошкольного и младшего школьного возраста.

А началом всему, как и велось на Руси, должна быть колыбельная песня, в которой мать передавала свои чувства, переживания и надежды, связанные с рождением ребенка. Но ушла в прошлое колыбель, а вместе с ней, казалось бы, должна уйти и песня. Но вот парадокс цивилизации: молодые мамы с удивлением замечают, что дети быстрее и спокойнее засыпают под старинную колыбельную песню, записанную на видеокассету в детском саду. Раскрывается здесь генетический потенциал или ритм помогает проникнуть словам и образам песни в душу ребенка? Важнее другое: таким педагогическим приемом воспитатели возвращают в семьи забытые и мудрые традиции наших предков.

Сегодня это актуально. Во многих семьях низкий уровень духовно-нравственной культуры, поэтому утрачивается функция передачи детям значимых жизненных ценностей. Эту роль берет на себя школа. Через детей учителя транслируют в мир взрослых культурные традиции и приобщают родителей к проведению уроков фольклора и других предметов художественного цикла, к участию в школьных мероприятиях совместно с детьми.

Сказка – любимый всеми жанр фольклора, «от мала до велика». Сейчас, к сожалению, нет воскресных семейных чтений, но еще остался ежевечерний ритуал – сказка перед сном. Эти минуты духовного общения родителей и детей дорогого стоят, оставляя воспоминания на всю жизнь.

Первые уроки нравственности дети получают из сказок, но главное, чтобы в интерпретации их содержания и поучительного смысла родители выбрали правильные приоритеты жизненных ценностей. И хорошо, что на уроке фольклора можно поправить неверно сделанный акцент. О сказках школьной программы учитель знает почти все – от содержания до методики ее подачи. И тем не менее не только для него, но и для учеников интересно понять, почему, например, известный русский философ XIX в. И. А. Ильин считал сказку «поэтическим прозрением русской души, отражением национальной судьбы, национального характера» [4, с. 230].

Привыкнув к сказкам, ребенок усваивает и еще один фольклорный жанр – загадку, которая является определенным типом словесной игры между ним и взрослым. Это замысловатый вопрос о хорошо известном предмете. Он строится по принципу инсказаний и художественного парадокса. Функция загадок не сводится лишь к развитию сообразительности ребенка. Они обобщают нормы народной

морали, вызывают размышления о том, **что** прежде всего ценится в человеке: трудолюбие, стремление к знаниям, любовь к природе [9, с. 72–73]. А пословицы и поговорки на все случаи жизни учат житейской мудрости. Их назидательность и поучительность всегда воспринимаются с благодарностью, так как в них отражен большой жизненный опыт, накопленный веками. Пословицы и поговорки – это прекрасное образное дополнение к изучению жизненного уклада нашего народа, его мировоззрения, особенностей характера.

Игры – это тоже органичная часть образа жизни. И в старину, и сейчас они были и остаются источниками физического и умственного здоровья, радости и удовольствия. Многие из исконно русских игр забыты, тем более они будут интересны школьникам как достояние фольклора. Особое место занимают считалки, с помощью которых дети выбирают водящего в игре или делятся на две команды. Интересно, что хорошо известные тексты традиционных считалок, которые они знают от бабушек, переделываются на современный лад. Так, на золотом крыльце вместо царя и царицы сидят Мишки Гамми, Том и Джерри и другие любимые персонажи диснеевских мультфильмов. Это очень показательно: дети не отбрасывают как устаревшее устное творчество своих сверстников прошлых столетий, а приближают к себе, наполняя современным содержанием.

Народные песни и танцы – это особая тема. На уроках фольклора дети редко слышат и видят их «живыми». Эмоционально-праздничную атмосферу урока сегодня позволяют создать современные технические средства обучения. Учитель может по ходу или отдельно дополнять и комментировать видеоряд. Так, например, ученикам, наверное, будет интересно узнать, что русский мужской пляс и восточные единоборства имеют одни и те же движения: подбивы, подсечки. Славянский воин ударом ноги вышибал всадника из седла. Гвардия китайского императора на 90 % состояла из славянских воинов. И сами китайские монахи признают, что переняли систему рукопашных единоборств у северных соседей – русичей, конкретно – у скоморохов. Именно скоморохи были последними, кто сохранил особенности богатырского боя. И передавали эти знания последующим поколениям своего рода через пляс. После тяжелого трудового дня, тяжкого крестьянского труда, «на улице» (так обычно в деревнях назывались места вечерних сходок молодежи) собирались парни и девки и отчаянно плясали. Не просто плясали. «Перепляс» – это еще и состязание – «кто кого»! [7, с. 34].

А в основе хороводных танцев лежит единение людей, его мощная энергетика. В танце вырабатывалась и особая осанка – стать. «Стать» – это и красивое пластичное тело, и действенный жизненный глагол «стать». Для русских народных танцев характерны движения ног «со слегка согнутыми коленями, всей стопой». При этом исполнитель уподобляется человеку, твердо стоящему на земле, формируется не только уверенная осанка, но и соответствующий характер [8, с. 27]. Не согнуться, не смотреть только под ноги, а самопроявиться и жизнеутвердиться, стать Человеком с чувством собственного достоинства. Эти знания могут стать

основой для самостоятельного поиска учащимися ответа на вопрос: **чем** же был танец в жизни наших предков и почему сегодня на дискотеках другие ритмы, движения, жесты?

Необычайно эмоционально насыщенное содержание фольклорных жанров требует такого же выражения. «Методика преподавания творчества должна быть насквозь творческой... Искусство и культура обязаны стать окрылением» [5, с. 8]. В то время как в инновационной педагогике идет поиск путей интеграции и приемов, соединяющих различные направления, в русском фольклоре эта интеграция присутствует изначально, и благодаря этому фольклор обладает уникальными воспитательно-познавательными возможностями. Интерактивный характер курса предполагает сотрудничество с предметами эстетического цикла – музыкой, хореографией, изобразительным искусством, литературой, даже географией и, конечно, историей, так как отражает реальные события в жизни страны, и рассматривать их нужно в историческом контексте.

Уроки, построенные на фольклорном материале, но с учетом современных традиций и этики сегодняшнего дня, становятся естественной формой приобщения школьников к народному творчеству. Современные дети в основном не знают ни колыдок, ни масленичных, ни рождественских песен, и уклад жизни прошлых лет им тоже незнаком, так как растут в семьях без фольклорного окружения. Но это не значит, что они не готовы к восприятию народных обычаев и традиций. Источником знаний и эмоционального переживания для них становятся народная песня, старинная вышивка, расписная глиняная игрушка.

Для учеников младших классов рассказ о народном быте с предметами домашнего обихода и изделиями народных промыслов – это оживший мир любимых народных сказок, а использование слайдов, фотографий, репродукций, фонозаписей только усиливает ощущение реальности происходящего. Так приобретает опыт личностного соприкосновения с историей культуры.

Но чтобы такие уроки не были похожи на экскурсии в этномузей, а школьники не стали пассивными зрителями и только потребителями информации, важно активное **сотворчество** учителя и ученика – от свободной игры воображения детей до самостоятельно сделанной ими игрушки. Так развиваются живость ума, любознательность, умение творчески работать и ценить труд не только рук своих. А это действенный стимул формирования личности.

Урок фольклора, на наш взгляд, не совсем обычный, как и все уроки художественного цикла. *Это работа с детской душой, и при подготовке надо смотреть на него глазами детей.* Должна присутствовать интрига, ожидание открытия, тогда интерес к уроку выйдет за рамки сорока пяти минут. И он станет праздником, душевным потрясением в условиях внутреннего комфорта и эстетического удовольствия. Знания, воспринятые душой, в жизни ученика не проходят бесследно, они закладываются в характер с такой глубиной, что в будущем определяют отношение уже взрослого человека к себе, семье, к жизненным ценностям.

Роль учителя в этом творческом процессе велика и ответственна. От него зависит, найдут ли его уроки воспитания фольклором нравственный и эстетический отклик у школьников. Сможет ли он выполнить эту образовательно-воспитательную задачу? Да, сможет, но только в том случае, если обладает достаточным уровнем компетенции и духовности. Если у него для себя лично есть ответ на вопрос «Зачем фольклор современному человеку?» И главное, есть ли внутренняя и профессиональная **потребность** разделить это понимание с учениками. Такой подход обеспечит достижение поставленной цели, а фольклор имеет для этого неограниченные воспитательные возможности. В нем заложен большой нравственный потенциал, который **помогает** учащимся:

- глубже понять свое предназначение в профессии, семье, обществе;
- найти путь к своему подлинному «Я»;
- жить, следуя своей природе, а не заимствованиями;
- внутренне приобщиться к национальной духовной традиции и воспитать чувство толерантности к традиционной культуре других народов;
- осознать неповторимость и жизненную ценность каждого дня.

Понимаем, что реально достичь поставленной цели, не только в рамках данного курса, невероятно сложно. Скорее всего, это программа-максимум нравственного воспитания в школе в целом. Но если «не разбирать» ученика по предметам, а объединить воспитательные усилия как единый педагогический процесс на протяжении всех лет обучения, то результат будет. Трудно, но выполнимо, и в этом великая миссия Учителя. Это не только «сладчайшее наше время», это еще и чувство гордости за свои дела, и радость за успехи своих учеников.

Литература

1. Аникин, В. П. Теория фольклора / В. П. Аникин. – М.: изд-во МГУ, 1996. – 408 с.
2. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании / Е. А. Медведев, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова и др. – М.: Академия, 2001. – 246 с.
3. Зайцева, Е. А. Кто будет петь русские песни / Е. А. Зайцева // Народное творчество. – 2010. – № 3. – С. 2–4.
4. Ильин, И. А. Духовный смысл сказки. Одинокий художник / И. А. Ильин. – М.: Искусство, 1993. – С. 229–241.
5. Казиник, М. Музыка для всех / М. Казиник // Искусство в школе. – 2009. – № 3 – С. 6–10.
6. Лихачев, Д. С. Прошлое – будущему / Д. С. Лихачев. – М.: Правда, 1985. – 575 с.
7. Панфилов, В. Пляски, танцы / В. Панфилов // Праздник. – 2009. – № 2. – С. 34.
8. Рудзик, Е. Е. Фольклор как фактор сохранения психического, физического и духовно-нравственного здоровья школьников / Е. Е. Рудзик // Музыкальная психология и психотерапия. – 2010. – № 2. – С. 27–29.
9. Солонько, Г. Н. Фольклорный материал при изучении окружающего мира / Г. Н. Солонько // Начальная школа. – 2010. – № 1. – С. 72–78.

АКТИВИЗАЦИЯ НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ВНЕУРОЧНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Пальгина В. А.,

МОУ СОШ № 2, г. Корсаков, Сахалинская область

Необходимое звено в процессе нравственного воспитания – моральное просвещение, цель которого – сообщить ребенку совокупность знаний о моральных принципах и нормах общества, которыми он должен овладеть. Этого можно достигнуть через различные формы внеурочной деятельности. О ходе их проведения рассказывается в этой статье.

В философском словаре слово «нравственность» объясняется через понятие «мораль» [1]. Однако это хотя и близкие, но все же различающиеся понятия. Мораль – это скорее результат размышлений человека о своем поведении, а нравственность связана с практическим поведением людей дома, на работе, отдыхе. Период детства очень важен в жизни человека, потому что в нем закладываются основы нравственного развития: патриотизм, гражданственность, уважение к своей истории и людям, гуманизм, ответственность, долг, совестливость, чувство собственного достоинства. Как привить эти нравственные ценности ребенку? Это происходит через восприятие и осознание нравственного опыта родителей, учителей, окружающих людей. В сознании ребенка это внешнее воздействие приобретает индивидуальное значение и, таким образом, формирует субъективное отношение к нему. В результате у ребенка формируются мотивы поведения, принятия решения и нравственная оценка собственных поступков. Значимость нравственного воспитания детей особенно обозначилась в современный период в связи с утратой людьми нравственных смыслов собственной жизни, что отражается на растущей агрессивности, инфантильности части молодежи, ее бездуховности. Дефицит нравственных ценностей и пренебрежение моральными нормами становятся повсеместным явлением. Наше общество весьма дифференцировано в своих взглядах, позициях, интересах. Взаимодействие, столкновение интересов, убеждений, позиций – современная реальность. Если мы хотим формировать человека, способного жить в таком обществе, необходимо создавать проблемные ситуации, требующие от школьников анализа сложных явлений, защиты своих позиций, умения конструктивно взаимодействовать с разными позициями. *Проблемность – это идеал современного развивающего воспитания, поэтому нужно моделировать ситуации, способствующие нравственному воспитанию школьников.* Основным средством в решении этой задачи являются различные формы внеурочной работы: проектная и исследовательская деятельность, участие в форумах, конференциях, круглые столы, подготовка и выступление с эссе и рефератами и т. д. Все эти формы помогают проявить себя, высказать свою жизненную позицию. Рассмотрим некоторые из них.

Несколько лет тому назад в нашей школе среди старшеклассников проводилась научно-практическая конференция «Коррупция – динозавр

прошлого?!». Цель конференции была в том, чтобы, обратив внимание ребят на актуальность этой проблемы, попытаться найти пути ее решения, дать оценку этому явлению, определить свою собственную позицию.

Вначале учащиеся 11-го класса исследовали эту тему: провели социологический опрос среди одноклассников. Всего было опрошено 115 человек: учащиеся школы, родители, учителя. Участникам опроса предлагалось ответить на четыре вопроса:

1. *Что вы знаете о коррупции?*

На этот вопрос большинство (51 %) ответили, что коррупцию искоренить невозможно.

2. *Ваше отношение к коррупции.*

Негативное.

3. *Где вы встречались с проявлениями коррупции?*

В образовательных учреждениях (79 %).

4. *Как вы считаете, какой объем занимает коррупция в нашем государстве?*

90–100 процентов.

Старшеклассники обработали результаты этого опроса и подготовили собственное эссе о влиянии коррупции на различные сферы общества. Эти размышления были оформлены как коллективное выступление ребят на конференции, которое сопровождалось показом слайдов по этой теме (материалы к ним ребята подбирали сами), оформлением плаката «Портрет коррупционера» и, наконец, красочным, интересным музыкальным выступлением. На конференцию были приглашены гости, и между ними и старшеклассниками завязался живой диалог о путях борьбы с коррупцией. Закончилась конференция подведением итогов. Интересно, что в конце конференции ребята так высказали свою позицию по этой проблеме: «Коррупция – это порок, порожденный обществом. Нам, молодому поколению, надо жить, открывать новые перспективы и их решения. Все в наших руках!»

Можно еще привести пример внеурочной деятельности, способствующий нравственному развитию учащихся. Это – круглый стол «Жизненные ценности – твой выбор». Он проводился среди учащихся 9–11-х классов нашей школы. Цель этого мероприятия: исследовать жизненные ценности и составить социальный портрет современного молодого человека, посмотреть, совпадают ли эти ценности с общечеловеческим идеалом. Что нужно сделать, чтобы достигнуть этого идеала?

Активная группа ребят 11-го класса провела опрос среди старшеклассников. Предлагалось семь вопросов. Например:

Какие жизненные ценности наиболее важны для молодого человека?

Если нет взаимной любви, как, по-твоему, лучше строить семью?

Чем можно пожертвовать ради возможности быстро заработать много денег?

Сколько детей должно быть в семье?

Полученные результаты было предложено не только обработать, но и оформить в виде диаграмм на слайдах и показать их. Результаты опроса обсуждались среди разных по возрасту групп ребят 9–11-х классов (учащиеся заранее были разбиты на группы). На основе полученных материалов был составлен социальный портрет современного молодого человека. Итог заседания круглого стола ребята подводили в форме развернутого ответа на вопрос: *«Что нужно сделать, чтобы стремиться к идеалу общечеловеческих ценностей?»*

Такого рода внеклассные мероприятия можно проводить и среди учащихся младших классов. Ведь именно в этом возрасте начинают формироваться нравственные ценности. В качестве примера можно привести проект-исследование «Моя родословная», который проводился в нашей школе среди пятиклассников. Ребята должны были провести исследование родословной своей семьи и оформить его в виде проекта. На внеклассном мероприятии по истории были представлены разные проекты: в виде традиционной схемы, альбома, символического дерева жизни (красные листочки этого дерева показывали родственников по мужской линии, зеленые – по женской линии, незакрашенные листочки дерева – это умершие родственники). Интересно было слушать рассказы

самых ребят, которые нашли старые фотографии, документы об истории своей семьи. В этих рассказах чудесным образом переплелась история родного края и семьи. Исследования ребят впоследствии были оформлены в виде медиаальбома «Откуда я родом...». В конце мероприятия пятиклассникам были заданы вопросы: «Почему я хотел исследовать родословную своей семьи? Что бы я хотел еще узнать?». Ответы были разные:

«Я хотел бы узнать, кто мои родственники и как они жили, чем они были знамениты? Как они попали на Сахалин?» (Максим К., 11 лет); «Я хотела бы исследовать родословную, потому что интересно узнавать новое, удивляться поразительным вещам. Людям всегда хочется узнать о своих дальних корнях» (Даша В., 11 лет); «Потому что мне интересно узнать, кем были мои предки, где жили? Какие имена у них были, интересные истории?» (Анита Х., 12 лет); «Каждый должен знать свою родословную и гордиться ею» (Валентина Ч., 12 лет).

Таким образом, у пятиклассников в процессе такой работы формируются нравственные ценности: гражданственность, патриотизм, толерантность, чувство собственного достоинства. Исследуя родословную своей семьи, учащиеся узнавали историю своей малой Родины.

Нравственное воспитание учащихся – это сложный и целенаправленный процесс воздействия на личность с целью формирования главных жизненных ценностей. Путь осуществления этого процесса был показан на примере различных форм внеурочной деятельности. Они способствуют формированию и осознанию образцов нравственного поведения в обществе.

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ПРАВОСЛАВНОГО РЕБЕНКА В СВЕТСКОЙ ШКОЛЕ

Товбин К. М.,

член Приморского отделения Российского философского общества,
г. Южно-Сахалинск

В статье раскрывается проблема сопоставления конфессионального и светского образования в современной школе, исходя из начальных посылок светской педагогики.

Принципиальные основания современной светской педагогики, озвученные в XVII–XVIII веках в Западной Европе, возникли в обществе, построенном на фундаменте христианской традиции, но именно как попытка преодолеть оную. Отсюда – проблемное отношение православных христиан к идейной подоплеке современной школы: с одной стороны – нечто знакомое и отчасти приемлемое своей риторикой (понятия человеколюбия, защиты слабого, развития духовности как главного фактора человечности), с другой – неприемлемое категорически по своему антицерковному духу (однако сказанное околохристианским языком, что приводит к снижению критичности восприятия и зачастую – к недостаточно ясно выраженной позиции) [1].

Секуляризация есть планомерное изживание традиции. «Стремление вытеснить религию из общественной сферы, отвести ей место на задворках человеческого бытия, свести ее исключительно к области частной жизни отдельных индивидуумов – вот та программа, над выполнением которой трудятся представители современного либерального гуманизма, вдохновляемого идеями Просвещения с его специфическими представлениями о свободе и толерантности. При этом толерантность по отношению к религии распространяется только на те ее аспекты, которые не выходят за рамки политкорректности и не противоречат так называемым “общечеловеческим ценностям”. Все же, что выходит за эти рамки, объявляется подлежащим ограничению, запрещению или полному искоренению» (митр. Иларион) [3]. Навязываемая как символ свободы секуляризация есть не что иное, как агрессивная дехристианизация [2, с. 91].

Именно школа является основным транслятором идеологии современности, и отдать ребенка в современную школу для верующих родителей означает ввергнуть его в поле ценностей, которым он почти не сможет противостоять в силу отсутствия и жизненного опыта, и четкой мировоззренческой позиции. Но родители так же плохо ориентируются в вихре интерпретаций и оценочных суждений, преподносимых светскими учителями как «здравый смысл» [5]. Если исходить из православия как полноты христианской традиции, то под сомнение должны быть поставлены и принципы, и практика современной школы.

Принцип гуманизма. Гуманизм понимается в своем минимальном значении – как «човеколюбие», как уважение к абстрактному человеку, готовность предоставить обязательный минимум возможностей и ценностей всякому, не взирая на способности и задатки. На практике гуманизм

приводит к толерантному отношению к взглядам и неприемлемости какой-либо ярко выраженной идейной позиции, претендующей на исключительность, к возвышению безрелигиозного («светского») видения действительности над религиозным. Кроме того, гуманизм приводит к униформизму материала, преподаваемого школьникам, к унификации национальных форм организации учебного процесса, к преодолению гендерных, этнических, интеллектуальных и моральных различий учеников в классе.

Гуманизм есть яркое проявление дехристианизации. Классик русского консерватизма Третий Филиппов писал: «Оторвавшись от истинных начал жизни, проповеданных Евангелием, западный человек ищет для нее новых оснований и, разумеется, не находит: ибо их нет. Все, что бы ни создал человек сам от себя в замене отвергнутой им истины, все будет ложь; до истинных законов человеческого естества не может возвыситься наше поврежденное умствование, они открыты только божественному видению. Итак, в основание человеческого воспитания должно положить учение христианское: оно одно может указать человеку, в чем состоит истинное просвещение, истинная добродетель и истинное счастье; без него он нигде и ни в каком случае не может быть ни счастлив сам, ни полезен другим» [7, с. 28].

В современной школе православный ребенок не может высказаться, что его вера – единственно истинная, что его национальность для него священна, что история его церкви есть главный фактор мировой истории. Такими заявлениями он оскорбит одноклассников из семей атеистических, мусульманских и пр. Таким образом, толерантность на практике – это либо молчание о своей вере и национальности, либо «мультикультурализм» с постмодернистской идеологией множественности и виртуальности моральных норм.

В школах, построенных на светско-гуманистических принципах, пытаются ликвидировать различия, проведенные между людьми Творцом: между мужчиной и женщиной, между сословиями интеллекта, действия и труда, между этничностью автохтонной и пришлой. Интерпретация учебного материала проводится либо на основе уравнительного капитализма (главной идеологией которого является полезность для извлечения прибыли), либо на основе абстрактного «човекоуважения», ни к чему не применимого на практике и развивающего в ребенке стратегию вседозволенности и жажду власти (в случае, если он хочет настоять на исключительности своих ценностных построений). Гуманизм провозглашает всево-

боду абстрактного индивида, подчиняющегося социальным нормам только из-за опасения нарушения всеобщей свободы другого индивида/индивидов. Понятие абсолютного «нет», Божественной воли, нарушение которой есть *грех*, в гуманизме категорически отсутствует [3]. Соответственно, «у руля» будет тот, кто сможет навязать всем остальным свою ценностную систему и манеру чувствования. И школа для этого – главный полигон.

Парадигма прогрессизма, согласно которой история есть развитие–совершенствование. Предыдущие этапы истории примитивны перед современностью и тем более перед будущим. Предыдущие научные открытия есть лишь подготовка к современному научно-техническому прогрессу (самоценности!), максимумом которого является будущее. С этой точки зрения ценности прошедших («преодоленных» наукой!) эпох есть в лучшем случае достояние музеев и ценителей культуры. А период, предшествовавший «эре Разума», был временем невежества и тьмы.

Православие совершенно иначе расставляет акценты: священо именно прошлое; современность есть греховное отступление от традиции, а будущее – всеобщее богоотступничество (апо-стасия). В православии прошлое не преодолено, оно незримо связано с нами в церкви. Вне церкви история есть глобальная и тотальная деградация, и каждый шаг по установлению принципов «современности» есть акт грехопадения.

На практике прогрессивность школы выражается в обучении детей эволюционизму, подаваемому не как теория и даже не как *одна из* существующих научных парадигм, но как «здравый» взгляд на сущность человека и истории. Самыми эволюционистскими предметами являются не столько биология, сколько история, МХК и т. п. На них предыдущие этапы истории рассматриваются как нечто пройденное, имеющее ценность только в качестве истока современности. Идеалом является современный западный человек, его образ жизни и мировоззрение. Тогда традиционная культура автоматически обращается в нечто отжившее, ретроградное, смешное в попытках «навязать» себя Современности.

Универсальный западнизм («глобализм»). История всего человечества есть история Западной Европы и Северной Америки. Западная юриспруденция, образ жизни, мировоззрения – эталон для всякого незападного мира и человека. К примеру, чисто западные концепции прав личности, прав ребенка, «общечеловеческих ценностей», которые в школе преподносятся как универсальные, сами собой разумеющиеся.

С православной точки зрения каждая нация уникальна в своем Богоискательстве и культуротворчестве (что не может не являться результатом Богоискательства). Во-вторых, с православной точки зрения история Запада есть история ересей, последовательного и ширящегося отступления от священных норм изначального христианства (православия). При таком подходе православному школьнику будет тяжело сопоставить веру в православную церковь и уважение к родной православной культуре с чисто западническими концепциями прав личности, «отделения церкви

от государства», «религии как частного дела каждого». «Нация – это общность святынь» (Арсений Гулыга).

Пример западнизма, внедренный в наших школах, – «половое просвещение». Сфера, которая для православного христианина есть сфера скрытого, постыдного и непристойного, в современных школах России не просто преступно предоставляется для обсуждения. То, что в православной традиции считается извращением, светской педагогикой пропагандируется как норма. Ассоциация планирования семьи давно уже сделала наши школы своим главным ресурсом. Предлагаю сравнить идеологию «полового просвещения» и принципы «гуманистической» педагогики вообще со словами св. Иоанна Златоуста: «Что конь необузданный, что зверь неукротимый, – то же самое есть и юность. Поэтому, если в начале и с первого возраста поставим для нее настоящие пределы, то впоследствии не будем иметь нужды в великих усилиях; напротив, потом привычка обратится для них в закон. Не позволим им делать того, что приятно и вместе вредно; не будем угождать им, потому что они дети, но преимущественно будем сохранять их в целомудрии. Ибо это более всего приносит вреда юности. Об этом более всего должны заботиться, к этому мы особенно должны быть внимательны. Скоро будем брать для них жен, чтобы они, имея чистое и нерастленное тело, соединились с невестами. Такая любовь бывает особенно пламенна. Кто был целомудренным до брака, тот большей частью остается таким и после брака. Напротив, кто до брака научился любодействовать, тот и после брака станет делать то же самое» [4]. Многочисленные нынешние сетования на развращенность современной молодежи, ужас перед пандемией абортотворения и венерических заболеваний как-то обходят вопрос: где наши школьники получают теоретическую закуску «свободной любви свободных людей»?

Антииерархичность, непризнание кастовых (сословных) и гендерных различий. Согласно идеологии «просветителей», изначальное кастовое неравенство есть зло: сословные ограничители (социальные и политические) повсеместно на Западе признаны тормозом в общественном развитии. Принцип изначального неравенства женщины и мужчины с позиции западников-прогрессистов (формирующих идеологию современной школы) – также зло.

Для православного христианина, старающегося в неизменности хранить не только догматическую сторону своей веры, но сам традиционно-православный образ жизни, кастовое деление есть норма, установленная Создателем, и борьба с этими перегородками есть один из наиболее удобных рычагов нынешнего секулярного богоборчества. Православная философия семьи принципиально отрицает и тезис о равенстве (как одинаковости) мужчины и женщины. Н. Е. Пестов писал: «По установленному для человечества Богом закону, муж – это питатель семьи и поэтому не может все свое время проводить в семье. Но мать должна принадлежать семье и детям. В их воспитании, в заботе о семье заключается ее долг перед Богом,

государством, обществом и мужем» [6, с. 56]. Равны мужчина и женщина только в деле спасения души, но путь к спасению осуществляется полярно разными методами.

На практике начиная с 5-го класса на разных предметах (причем не только гуманитарных) подвергаются цинической критике понятия сословного неравенства, общины, домостроя, патриархата, традиционной иерархии. Контрпонятия семьи как контрактного соглашения равных, общества как поля состязания в успехе и способностях, индивидуалистической морали являются не просто антихристианскими. Как было сказано выше, все принципы современной западной (мирской) идеологии, важнейшим рычагом которой является школа, одним из своих исходных принципов обязательно имеют некоторое положение христианского вероучения и/или образа жизни. Этот принцип донельзя изменяется в своем секулярном развертывании и в итоге становится антихристианским, сохраняя при том какие-либо элементы христианской риторики, что чрезвычайно снижает критичность восприятия христианином. На православно-бытовом языке такой подход именуется разлаганием, развращением.

Современная идеология школы в России совершенно не отвечает традиционно-христианскому видению педагогического процесса. По этой причине

обучение православного ребенка в светской школе нельзя назвать комфортным в ценностном плане.

Литература

1. Аксютин, В. В. Ресурсы духовного возрождения / В. В. Аксютин // Агентство политических новостей // URL: <http://www.apn.ru/publications/article21859.htm>.
2. Андреева, Л. А. Процесс дехристианизации в России и возникновение квазирелигиозности в XX веке / Л. А. Андреева // Общественные науки и современность. – 2003. – № 1. – С. 90–100.
3. Иларион, епископ Венский и Австрийский. Христианство перед вызовом воинствующего секуляризма / Иларион, епископ Венский и Австрийский // Омега // URL: <http://www.wco.ru>.
4. Иоанн, Златоуст. Уроки о воспитании / Златоуст Иоанн. – Режим доступа: <http://lib.eparhia-saratov.ru/books/07zh/zlatoust/zlatoust4/1.html>.
5. Кураев, А., диакон. Школьное богословие / А. Кураев, диакон // Азбука веры. – URL: http://azbyka.ru/tserkov/lyubov_i_semya/vera_i_deti/ku-raev_shkolnoe_bogoclovie_00-all.shtml.
6. Пестов, Н. Е. Православное воспитание детей / Н. Е. Пестов. – СПб.: Сатисъ, 1999. – 220 с.
7. Филиппов, Т. И. Русское воспитание / Т. И. Филиппов. – М.: Институт русской цивилизации, 2008. – 448 с.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ РУССКОЙ ПОЭЗИИ 60-Х ГОДОВ XX ВЕКА (11-Й КЛАСС)

Федорова И. В.,

Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск

Имея светский характер, литература эпохи оттепели в принципе не могла выполнять исключительно религиозную функцию. Несколько освобожденная от советской идеологии литература затрагивала волнующие людей духовные вопросы, поднимала тему нетленных ценностей и выполняла функцию определенной священности, сакральности.

Советский период принято считать эпохой национально-культурного роста, временем гениальных произведений и ярких имен. Развитие поэзии в середине XX века является предметом особого внимания. Поэтический бум 60-х годов представляет собой символическую точку отчета для возникновения литературы нового времени, существующей уже более полувека.

Ее платформу (глобальную популяризацию поэзии, политическую независимость и ориентированность словесного искусства на эстраду) создала русская поэзия 50-х годов. Евгений Евтушенко в одном из интервью говорил о том, что поэтическая картина первой половины 50-х годов формировалась во времена «декларированной неконкретности» [5, с. 29]. Вторую половину 50-х годов поэт определял как «принципиально демократичную» [5, с. 29].

Съезд КПСС 1956 года и развенчивание культа личности Сталина создали обстановку для провозглашения не только новых человеческих ценностей в поэзии, но и для новых форм их поэтического воплощения. Целая плеяда советских поэтов-пятидесятников, творивших и получивших известность в эпоху сталинизма (Семен Кирсанов, Михаил Луконин, Александр Межиров, Леонид Мартынов, Борис Слуцкий, Евгений Винокуров, Владимир Соколов, Ярослав Смеляков, Николай Глазков, Александр Твардовский и др.), создала уникальную базу для воспитания молодого поколения, пишущего стихи. Подобно талантливым учителям, поэты-пятидесятники выступали наставниками молодых лириков, начинавших писать в 1950-е и получивших особое признание десятилетие спустя. Роберт Рождественский, Белла Ахмадулина, Андрей Вознесенский, Евгений Евтушенко, Владимир Цыбин, Юнна Мориц, Новелла Матвеева и др. снискали популярность в одно историческое время, проявляя себя в разных поэтических жанрах.

Период истории СССР (середина 1950-х – начало 1960-х годов), неофициально названный по одноименной повести писателя И. Эренбурга «оттепелью», считается эпохой временного послабления тоталитарной власти и некоторой свободы слова. Несмотря на то, что открытое свободомыслие и религиозность оставались под запретом, размышления на тему вечных ценностей (добро, детство, материнство, патриотизм и т. д.) в пространстве искусства выражались горячо и эмоционально. Показательно мнение М. М. Голубкова, утверждающего, что «словесность, а не религия,

философия или наука формировала национальный тип сознания, манеру мыслить и чувствовать» [2, с. 240]. По словам ученого, «литература стала особой формой религии, а писатель – проповедником. Литература подменила собой Церковь». Таким образом, М. М. Голубков обосновывает «литературоцентричность» советской культуры, утверждает сакральную сущность искусства слова.

К ярким представителям поэтической богемы начала второй половины XX века относятся Андрей Вознесенский (1933–2010), Евгений Евтушенко (род. 1933), Белла Ахмадулина (1937–2010), Роберт Рождественский (1932–1994) и др. Сплощенные в результате общения и совместных выступлений, эти авторы входили в особую творческую команду эстрадных поэтов. Об общем душевном настрое всех этих поэтов свидетельствуют строчки из автобиографического стихотворения Андрея Вознесенского «Б. Ахмадулиной» (1964):

*Нас много. Нас может быть четверо.
Несемся в машине как черти.*

Образ Ахмадулиной становится особенно заметным в группе поэтов. Более того, ей предписывается определение, которое в прямом значении связано с областью сакрального:

*Что нам впереди предначертано?
Нас мало. Нас может быть четверо.
Мы мчимся –
а ты божество!
И все-таки нас большинство [1, с. 136].*

Слово «божество» в этом контексте используется в переносном смысле и становится синонимом преклонения, обожания. Стихотворение наполнено выражениями, присущими сфере сакрального, которые употребляются в сниженном значении, в переносном смысле. Об Ахмадулиной в стихах говорится как о «нездешнем ангеле на вид» и «божественном кореше». С одной стороны, Вознесенский пишет о возвышенности облика и натуры поэтессы на общем фоне богемы, с другой – сравнивает всю творческую команду, вместе с Ахмадулиной, со стайей «несущихся чертей», использует для характеристики поэтессы несовместимые на первый взгляд по стилю и смыслу слова «божественный» и «кореш». Такая частичная сакрализация действительности избрана для того, чтобы

отразить в стихотворении отношение поэта к своему ремеслу, к искусству слова, имеющему иногда неземной характер. Способное затронуть самые уязвимые стороны человеческой души, лирическое искусство объединяет поэтов для того, чтобы выполнять своего рода священную миссию во имя истины, несущей людям красоту и правдивость слова.

Стать настоящим поэтом, по мнению Вознесенского, – значит приблизиться к особой «ангельской» сфере, духовно возвышающей человека над обыденностью. В своем стихотворении автор в прямом смысле никого не именует ни божеством, ни ангелом, ни чертом. Поэт характеризует команду верных «корешей», служащих особому ремеслу. Ахмадулину Вознесенский нравственно выделяет из всей поэтической богемы, очевидно, в связи с ее ангельской (в значении – приятной, миловидной) внешностью, с особой праведностью в ее стихах. Сакральными в стихотворении Вознесенского являются не внешность поэтессы, не даже ее человеческие качества, а вся поэзия в целом, способная во многом заменить человеку религию, формируя его нравственно, помогая ему быть чутким и духовно богатым.

В стихотворениях поэтов-шестидесятников заметно прослеживается проблема духовного поиска человека (присутствуют мотивы и символы религиозного, скрытое и явное размышление о Боге). В «Сказке о русской игрушке» (1963) Евгения Евтушенко символически рассказывается о непостижимой глубине русского народа, несмотря на его внешнюю маску незамысловатости и простоты. Поэт описывает тяжелое время для Руси – эпоху татаро-монгольского ига. Герой стихотворения хан Батый не выдерживает «схватку» с нехитрой на вид игрушкой, которая в итоге «становилась на ноги» после каждого удара властителя-иноземца:

*Хан попятился грузно,
Русь и русских кляня:
«Да, уж эта игрушка
просветлила меня...»*

*Хана страхом шатало,
и велел он скорей
от Руси – от шайтана –
повернуть всех коней [3, с. 321].*

Поэт неслучайно вкладывает в рассуждения хана столь необычное сравнение Святой Руси и «шайтана». Ощущение принадлежности русской нации к особой тайне, к защите Божией и высшей мудрости наводит Батыя на мысли о страхе перед непостижимым. Батый предчувствует свое скорое поражение и наказание, от которых он хочет бежать, как от шайтана (злого духа). В «Сказке о русской игрушке» представлена сакрализация маски русского человека-простака, безобидного на вид, ранимого, но стойкого, несокрушимого:

*Мы – народ ванек-встанек.
Нас не бог уберег.
Нас давили, пластали
столько разных сапог!*

*Они знали: мы – Ваньки,
нас хотели покласть,
а о том, что мы встаньки,
забывали, платясь [3, с. 321].*

Ношение маски «ваньки», в понимании поэта, не прием притворства и юродства, а, напротив, средство для демонстрации сноровки, простоты и мученичества, за которыми стоит непоколебимая национальная сила. Главный герой, представляющий яркий образ русского человека, принимает прославленную поведенческую модель маски «под дурачка», которая считается проявлением внешней беспретенциозности, смирения, способности побеждать не за счет суровой силы и расправы, а с помощью разума, житейской мудрости, гуманизма и справедливости.

В своей статье «Воспитание поэзией» (1975) Евгений Евтушенко пытается ответить на вопрос читателей: «Какими качествами нужно обладать, чтобы сделаться настоящим поэтом?». Неотъемлемые качества поэта Евгений Евтушенко характеризует намеренно четко и одновременно размыто:

«Первое: надо, чтобы у тебя была совесть, но этого мало, чтобы стать поэтом.

Второе: надо, чтобы у тебя был ум, но этого мало, чтобы стать поэтом.

Третье: надо, чтобы у тебя была смелость, но этого мало, чтобы стать поэтом.

Четвертое: надо любить не только свои стихи, но и чужие, однако и этого мало, чтобы стать поэтом.

Пятое: надо хорошо писать стихи, но если у тебя не будет всех предыдущих качеств, этого тоже мало, чтобы стать поэтом, ибо

*Поэта вне народа нет,
Как сына нет без отчей тени...» [4, с. 12–13].*

Такая своего рода «рецептура» для начинающих поэтов, очевидно, была отчетливо сформулирована Евгением Евтушенко в процессе его творческого пути. Главной мыслью всех перечисленных поэтических «правил» являются моральные установки человека, пишущего стихи. Несмелый и немилосердный человек не вправе называться таким священным словом, как «поэт». Важно заметить, что если перечисленные автором необходимые человеческие качества имеют к христианским заповедям отдаленное отношение и лишь напоминают их по форме и содержанию, то сам призыв поэта к милосердию на пути к душевной благодати во многом созвучен христианскому миропониманию. Подобными размышлениями Евгений Евтушенко в полной мере подтверждает точность названия своей статьи. Воспитание поэзией – пожалуй, единственный верный нравственный камертон человеческих душ, когда в обществе отсутствует систематическое обучение основам религии. Поэт и не думает сравнивать высочайшее искусство слова с религией. Он только говорит о главной сакральной функции, которую содержит в себе поэзия, – воспитание человеческой души.

Человек в литературе в эпоху оттепели стремился к религии. Имея светский характер, лите-

ратура в принципе не могла выполнять чисто религиозную функцию. Необходимая обществу как «лечебница души», несколько освобожденная от советской идеологии литература затрагивала волнующие людей вопросы, поднимала тему нетленных ценностей и выполняла функцию определенной священности, сакральности. Если в религии обращением к Богу и наиболее ценным действием является молитва, то в пространстве «литературоцентричности» оттепели ценность, подобную молитве, обрела поэзия, обладающая схожей с молитвой возвышенностью и мелодичностью.

Литература

1. Вознесенский, А. А. Собр. соч.: в 3 т. /

А. А. Вознесенский. – Т. 1 – М.: Художественная литература, 1984. – 480 с.

2. Голубков, М. М. Русская литература XX века. После раскола / М. М. Голубков. – М.: Аспект-Пресс, 2001. – 268 с.

3. Евтушенко, Е. А. Избранные произведения: в 2 т. / Е. А. Евтушенко. – Т. 1, 1952–1965. – М.: Художественная литература, 1975. – 512 с.

4. Евтушенко, Е. А. Воспитание поэзией. Вступительная статья // Евтушенко Е. А. Избранные произведения: в 2 т. / Е. А. Евтушенко. – Т. 1, 1952–1965 – М.: Художественная литература, 1975. – 512 с.

5. Сидоров, Е. Евгений Евтушенко. Личность и творчество / Е. Сидоров. – М.: Художественная литература, 1987. – 206 с.

ИНТЕРПРЕТАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Щербакова О. А.,

Институт развития образования Сахалинской области,
г. Южно-Сахалинск

В статье раскрыты особенности интерпретационной деятельности школьников для формирования их культурной толерантности.

Важнейшей предпосылкой формирования культурной толерантности школьников – личностного качества, позволяющего признавать ценность культурного разнообразия, инаковости, является культурная идентичность. Становление культурной идентичности может быть обеспечено, по нашему мнению, привлечением учащихся к интерпретационной деятельности, цель которой – постижение объективных и субъективных смыслов текстов родной и иной культуры и освоение их ценностного содержания.

Поскольку «событие жизни текста, т. е. его подлинная сущность, всегда разыгрывается на рубеже двух сознаний, двух субъектов» [1, с. 310], закономерно возникает вопрос об адекватности восприятия текста, его понимания и истолкования.

Наука о предпосылках, возможностях и особенностях процесса истолкования текстов получила название «герменевтика». Возникла герменевтика как учение о толковании скрытых смыслов Священного Писания, став постепенно «учением о понимании скрытых смыслов в более широком контексте и слившись в начале XX столетия с философской мыслью в работах таких ее представителей, как В. Дильтей, Х.-Г. Гадамер и др.» [8, с. 9].

Превращение герменевтики в философию привело к тому, что постепенно герменевтику стал интересовать не столько текст, сколько человек, живущий в пространстве истории и культуры. С позиций традиционного понимания герменевтика была и остается теорией и методологией истолкования текстов.

Основы герменевтики как *общей теории понимания* были заложены Ф. Шлейермахером (1768–1834), который выделил в тексте предметно-содержательный и индивидуально-личностный аспекты. Сформулирован Ф. Шлейермахером и ведущий принцип понимания текста, основанный на диалектике части и целого, им же введено понятие «герменевтический круг», представляющее собой метафору, которая описывает движение мысли герменевта и отражает технику герменевтической реконструкции (*понимания целого из отдельного, а отдельного из целого*) [16].

Целью работы герменевта, согласно Ф. Шлейермахеру, является вживание во внутренний мир автора: через процедуры фиксации содержательного и грамматического плана текста необходимо создать условия для эмпатии – вчувствования в субъективность автора и воспроизведения его творческой мысли. Сам текст ученый предлагал рассматривать как специфический диалог между автором и его интерпретатором. В ходе диалога осуществляются два действия, которые, пользуясь

современной терминологией теории информации, можно назвать кодированием и декодированием текста. Процесс герменевтического понимания, по мнению Ф. Шлейермахера, осуществляется посредством двух взаимосвязанных и дополняющих друг друга интерпретаций. Грамматическая интерпретация происходит в сфере языка и достигается в соответствии с общими, независимыми от объектов правилами; психологическая интерпретация стремится выявить индивидуальные особенности автора, текста, языка и поэтому обращает внимание на события жизни, связанные с целью познания. Интерпретатор должен проникнуть в духовный мир автора идеи, текст. Такой реконструированный подход к пониманию завершается *духовным воспроизведением смысла текста*.

Один из основателей *исторической герменевтики* В. Дильтей считал, что все культурные системы и внешняя организация общества возникли из живых связей человеческой души и могут быть поняты только из этого источника [5]. Чтобы что-то понять, надо это **пережить**.

Культурный текст, по В. Дильтею, – объективированная психическая жизнь. Литература – вид искусства, который опредмечивает переживания в образах, предметах, поступках героев, именно поэтому литературные произведения способны стать проводниками в мир родной культуры, в мир иной культуры.

К верному пониманию культурного явления, по В. Дильтею, нас ведут этапы работы с текстом культуры: «вчувствование» – переживание переживания – воображение – понимание – истолкование.

За каждым интерпретатором Х.-Г. Гадамер оставляет не только способность, но необходимость личностного прочтения текста. Интерпретация текста состоит в **создании собственного авторского текста**. Цель понимания – в активизации собственных мыслительных процессов через формирование диалоговой вопрос-ответной системы [4].

Русские философы сделали свой вклад в развитие герменевтики. В своей обрисовке философии языка П. Флоренский подчеркивает центральную идею, что слова служат «словесными иконами»; через них проявляются энергии бытия: деятельность познающего субъекта и «вещность» познаваемого объекта в его «данности» нам. Обе как бы сливаются в «синергии» (греч. «*συνέργεια*») [15, с. 262–263]. Определяя понятие «символ» как «бытие, которое больше самого себя» и отождествляя слова с символами, П. Флоренский обращает внимание на онтологический характер слова как на реальное «явление смысла», передающее, а не дублирующее реальность [15, с. 230].

Подход М. М. Бахтина (1895–1975) к герменевтике можно считать подходом к *герменевтике диалогической*. Диалогичность понимания особенно проявляется, согласно Бахтину, во *внеаходимости* (термин Бахтина). «Внеаходимость» определяется им как дистанции – во времени, в пространстве, в культуре – от других личностей и от самих текстов при их рассмотрении, до того как личность достигает понимания. Начало выхода из этой проблемы находится у Бахтина в его категории «*большого времени*» по отношению к «*малому времени*» (то есть современность, ближайшее прошлое и предвидимое будущее). Он проливает свет на феномен «вечности» в литературе, замечая, что великие художественные произведения выходят за пределы своего времени. По поводу Шекспира, например, он утверждает, «что ни сам Шекспир, ни его современники не знали того “великого Шекспира”, какого мы теперь знаем» [2, с. 350–351]. Эта концепция является началом важного принципа в истолковании, основанного на схватывании вечных ценностей и истин, и подлинным проявлением *ответственности* в истолковании.

Рассмотрев основные идеи исследователей герменевтической проблематики, попробуем сформулировать принципы интерпретационной деятельности, которые мы будем реализовывать в школьной практике: принцип понимания текста, основанный на диалектике единства части и целого (Ф. Шлейермахер); принцип эмпатического вчувствования в субъективность автора или текст (Ф. Шлейермахер, В. Дильтей); принцип «незавершаемости» деятельности, связанный с правилом циркулярности (речь идет о движении по тексту с целью постижения смысла по расширяющимся кругам) (Ф. Шлейермахер); принцип диалогичности, заключающийся в понимании текста как специфического диалога между автором и интерпретатором и нацеливающий на создание диалоговой «вопрос-ответной» системы (В. Дильтей, М. Бахтин, Ю. Лотман, М. Каган); принцип контекстуальности деятельности (имеется в виду включение в герменевтический круг социально-культурных условий создания текста или реконструкция таких условий) (В. Дильтей); принцип личностного прочтения текста (Х.-Г. Гадамер); принцип интенциональности, который конкретизируется нами как принцип герменевтической (и символизирующей) ориентированности исследователя (Х.-Г. Гадамер, Ю. М. Лотман, Д. А. Леонтьев); принцип синергизма, проявляющийся в слиянии деятельности познающего субъекта и «вещности» познаваемого объекта на основе понимания слова как «иконы», через которую проявляется «энергия бытия» (П. Флоренский).

Обучение чтению текста с учетом данных принципов, с установкой «герменевтично ориентировать» читателя (Х.-Г. Гадамер), «символизирующей установкой» (Ю. Лотман) может реализовываться в настоящее время и проявляться в школьной и вузовской практике по-разному, например как обучение «смысловому» чтению (Л. А. Мосунова). Так проявляется озабоченность преподавателей тем, что «нравственно-ценностный потенциал шедевров, включенных в программы по литературе, нередко не находит реализации в обучающем про-

цессе» [11]. Л. А. Мосунова справедливо соотносит формирование способности к построению смыслов при чтении художественных произведений с воспитанием осмысленного отношения к миру в целом.

Цель интерпретационной деятельности, к которой мы обращаемся, отвечает запросам времени, времени смены ценностных ориентиров. При этом образованию «отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества» [5]. Одним из эффективно действующих механизмов консолидации общества, и в частности детского коллектива, отличающегося высокой степенью полиэтничности, наличием дистанции между представителями культур разного типа, мы считаем интерпретационную деятельность школьников. Освоение смыслов текстов родной и иной культуры становится условием понимания собственной культурной идентичности, понимания человека иной культуры, ценностного отношения к самобытности, «творческого преобразования различий» [14], личностного роста, формирования качеств культурно-толерантной личности.

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» отмечается, что *пережитое* и есть основной момент при переходе от возраста к возрасту. Усвоенное в детстве отличается большой психологической устойчивостью. Педагогическая задача интерпретационной деятельности – актуализация потребности **опыта «вчувствования»** в текст родной и иной культуры как механизма опосредования взаимоотношений «человек-человек».

Литература

1. Бахтин, М. М. Собрание сочинений: в 7 т. / М. М. Бахтин. – Т. 5. – М.: Русские словари, 1997. – 732 с.
2. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин; сост. С. Г. Бочаров; текст подгот. Г. С. Бернштейн и Л. В. Дерюгина; примеч.: С. С. Аверинцева и С. Г. Бочарова. – М.: Искусство, 1986. – 322 с. – 2-е изд. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
3. Бранский, В. П. Искусство и философия / В. П. Бранский. – Калининград: Янтарный сказ, 2000. – 704 с.
4. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер. – М.: Прогресс, 1988. – 709 с.
5. Дильтей, В. Введение в науки о духе; Сила поэтического воображения. Начала поэтики / В. Дильтей // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX–XX вв. – М.: изд-во МГУ, 1987. – С. 108–135.
6. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 24 с.
7. Кузнецова, О. Н. Духовность как личностное качество / О. Н. Кузнецова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2009. – № 14. – С. 65–69.
8. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 488 с.
9. Леонтьев, А. Н. Некоторые проблемы пси-

хологии искусства / А. Н. Леонтьев // Избр. психол. произв.: в 2 т. – Т. II. – М.: Педагогика, 1983. – С. 295–307.

10. Лотман, Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман. – М.: Искусство, 1970. – 384 с.

11. Мосунова, Л. А. Чтение художественной литературы как процесс понимания смысла / Л. А. Мосунова // Вопросы психологии. – 2006. – № 5. – С. 9–11.

12. Симонов, П. В. Происхождение духовности / П. В. Симонов и др. – М.: Наука, 1989. – 352 с.

13. Хайдеггер, М. Основные проблемы феноменологии / М. Хайдеггер; пер. А. Г. Чернякова. – СПб.: Высшая религиозно-философская школа, 2001. – 446 с.

14. Федоренко, Л. Г. Толерантность в общеобразовательной школе: Методические материалы / Л. Г. Федоренко. – СПб.: Каро, 2007. – 272 с.

15. Флоренский, П. У водоразделов мысли: сочинения: в 4 т. / П. Флоренский. – Т. 3 (1). – М.: Мысль, 1999. – 624 с.

16. Шлейермахер, Ф. Герменевтика / Ф. Шлейермахер. – СПб.: Европейский дом, 2004. – 242 с.

ВОПРОС О СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЯХ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Юзеев Д. В.,
Православный приход
во имя преподобного Серафима Саровского,
г. Анива, Сахалинская область

В статье рассматриваются проблемы формирования ценностных оснований семейной жизни на современном этапе развития российского общества. Автор обосновывает следующую позицию: роль основы семейных ценностей может выполнять христианская мораль, поскольку соответствующая ей модель семьи прошла испытание временем. Высказывается точка зрения, что школа и церковь как социальные институты могут эффективно сотрудничать в деле нравственного воспитания молодого поколения.

Одна мудрая пословица гласит: «Не пожелаю и врагу жить в эпоху перемен». Перемены, реформы, реорганизации наполнили нашу жизнь. Рушится старое, создается новое, причем не всегда успешно. При этом перемены касаются не только сфер экономики, политики, финансов, образования и т. д., то есть внешней жизни человека и общества в целом, но и внутренней жизни тоже. Устои и принципы, моральные нормы, нравственные ценности, традиции, не отвечающие современному потребительскому обществу, объявляются устаревшими, несовременными, а поэтому подлежат коррекции или вообще отмене.

Не обошли реформы и семейные ценности, под давлением потребительского мировоззрения рушатся семейные устои, основы семейного общения. Как создать крепкую семью, родить и воспитывать нормальных детей? Об этом если и говорится, то подчас декларативно (надо создавать... воспитывать... и т. д.). На практике же технологии устройства семейной жизни во многом утеряны, им не обучают подрастающее поколение. Неудачные браки, аборт, беспризорные дети, брошенные старики – следствие неэффективного нравственного воспитания в современном российском обществе. А ведь здоровая семья – это основа, фундамент государства, залог его благополучия и процветания, можно даже сказать, гарант его безопасности.

Школа – это тот институт в государстве, который и снабжает государство будущими кадрами, дает необходимые знания гражданину своей стране, тем самым обеспечивая это самое будущее стране. Семью же будет создавать большинство молодых, и им необходимо знать и уметь это правильно сделать, сформировать основополагающие принципы семейной жизни в процессе обучения в школе.

Распространено мнение, что семейные вопросы – в сфере деятельности родителей, но сами родители подчас получают эти знания на обыденном уровне, исходя из своего порой горького опыта, и оказываются педагогически несостоятельными в этих вопросах. Та информация, которую многие получают из СМИ, формирует подчас неэффективные в современных условиях модели поведения. Итог известен: разводы, неполноценные семьи, так называемые «гражданские браки», «гостевые браки», однополые браки.

Школа – это социальный институт, который

подвергается деформации наряду с другими, но поскольку образование является массовым, школа имеет возможность наряду с общеизвестными дисциплинами преподавать молодежи дисциплины духовно-нравственного содержания. Человек – это не только тело, но и еще душа и дух, причем духовная составляющая является приоритетом. Культурный человек – это не тот, кто получил сумму знаний (образование), а в первую очередь тот, кто получил воспитание. Какие принципы должны лежать в основе преподавания знаний о семейных ценностях? О дереве судят по плодам. Там, где в основу положен эгоизм, а это модель потребительского общества, ничего созидательного не получится, семья будет рушиться снова и снова.

В основу семейных ценностей сегодня может быть положена христианская мораль. На такой основе модель семьи прошла испытание временем. Первостепенная цель брака в православии – осуществление самоотверженной любви и достижение духовно-телесного единства двух личностей – мужчины и женщины. Соответственно, чем крепче это единение, тем крепче семья. К средствам, которыми достигается эта цель, можно отнести следующие: целомудрие до брака и в браке, жертвенность, иерархия, обоюдное уважение супругов, родителей и детей, в основе этого союза должна лежать любовь. Эти знания традиционно передавались в семейной среде от родителей к детям до революции 1917 года, но после этого события разрушению подвергся также и институт семьи.

В советский период семья – это просто ячейка общества, причем главой этой ячейки не всегда был мужчина. В массовом сознании формировался образ женщины не столько матери, сколько, прежде всего, труженицы социалистического производства. Роль отца в семье хорошо продемонстрировала детская «Песенка про папу» (слова М. Танича), в которой есть такие строки: «Папа в доме, конечно, главный, если мамы, конечно, нет».

С распадом СССР институт семьи опять подвергается деформации, поскольку в условиях глобализации происходит активный обмен идеями, представлениями с западной культурой – в том числе и в сфере семейных отношений. В журнале «Вопросы философии» в 90-е гг. была представлена статья Н. С. Юлиной, в которой автор изложила две принципиальные установки по отношению к семье в одной из ветвей феминизма в современном мире:

«1. Семья является величайшей ценностью общества.

2. Патриархальная семья с мужской доминантой, в которой половая самоотжественность достигается на основе зависимости одного супруга от другого, должна уступить место семье, построенной по модели партнерства. Семья-партнер предполагает вроде бы простые вещи – дополнительность биологического и социального бытия мужчины и женщины, непротиворечивость их ролевых поведений, совместное принятие решений, кооперацию родителей и детей, следование регулятивам этики справедливости и заботы» [3, с. 144].

С точки зрения христианского понимания брака семья – иерархичная структура, «потому что муж есть глава жены, как и Христос глава Церкви...» [2], а в этой модели предлагается равенство (равенства нет даже в природе), в основу христианского брака положена любовь, через которую происходит духовное совершенство личности и мужа, и жены. В партнерстве – совместная работа двух человек (мужчины и женщины) для достижения только земных благ.

Сравнительно недавней формой взаимоотношений в семье (преимущественно при отсутствии детей) является «семья-клуб», при которой большая, взаимная любовь не играет первую скрипку: достаточно просто наличие комфорта, согласия, уважения. Этот набор и служит основой семьи. Таких пар все больше: партнерам хорошо, удобно вместе, и, пока ничто не нарушит их гармонию, союз будет существовать. Личные качества мужчины и женщины, умение противостоять неблагоприятным обстоятельствам здесь очень важны. Взвешенный подход к любым ситуациям и отсутствие громких скандалов и истерик – отличительная черта такой семьи. Развод не представляется крахом, а просто отменой своего рода контракта. Эта форма семьи на первый взгляд не представляет опасности – пока у пары не появляется ребенок, который может нарушить хрупкую идиллию. Остается одно: после рождения наследника и далее не нарушать условия «договора». Так или иначе, в основу семейных ценностей в современном обществе закладывается принцип потребительства:

«Ты мне – я тебе, или я не лезу в твою жизнь, ты – в мою».

Известный исследователь истории и культуры России А. С. Ахиезер писал: «Нравственность является определяющим аспектом культуры, особой формой ее, которая дает общее основание человеческой деятельности в любых формах общества» [1, с. 60]. Семья в России на протяжении 1000 лет строилась на принципах христианской нравственности. Именно христианская нравственность сохраняла ее от разложения, именно отказ от ее принципов привел западную цивилизацию, а чуть позже и Россию к кризису института семьи.

У меня есть опыт проведения уроков из курса «Этика семейных отношений» в СОШ №1 г. Анива учащимися 10-х и 11-х классов. На уроках мы беседуем о том, на каком фундаменте должна строиться семья, какие опасности подстерегают тех, кто вступает или уже вступил в брак. Брак заключается по влюбленности, а любовь нужно взращивать. Все эти вопросы мы обсуждаем с точки зрения христианской морали и христианских ценностей. Интерес к таким беседам больше проявляют девушки, чем парни. Руководство школы отмечает необходимость таких бесед, которые благотворно влияют на старшеклассников.

В эпоху глобальных перемен, когда рушатся и попираются традиционные представления о браке, семье и семейных ценностях, школа как социальный институт просто не имеет права стоять в стороне и занимать нейтральную позицию. Необходимо использовать ее возможности для популяризации тех основ семьи, которые веками позволяли сохранить ее как фундамент государственности.

Литература

1. Ахиезер, А. С. Россия: критика исторического опыта / А. С. Ахиезер. – Т. 1. – Новосибирск: сибирский хронограф, 1997. – 804 с.
2. Библия. Новый завет. Послание к Ефесянам, 5. – Ст. 23.
3. Юлина, Н. С. Женщина, семья и общество. Дискуссии в феминистской мысли США / Н. С. Юлина // Вопросы философии. – 1994. – № 9. – С. 132–143.

РАЗДЕЛ VII. ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ УЧАЩИХСЯ

ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПУТЬ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ПРЕСТУПЛЕНИЙ В СФЕРЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ИНФОРМАЦИИ

Амяльева А. Ю.,

Российская академия правосудия, г. Москва

Целью воспитания школьников является совершенствование правовой культуры и правосознания. Под компьютерными преступлениями следует понимать предусмотренный уголовным законом виновный доступ к информации, создание, использование и распространение вредоносных программ. Преступность в сфере компьютерной информации имеет тенденцию к значительному росту. Особое внимание для противодействия компьютерным преступлениям следует обратить на комплексное развитие правовой базы.

Становление и развитие правового государства невозможно представить при низкой правовой культуре граждан, низком правосознании.

Сегодня в образовании сделан акцент на формирование ключевых компетентностей. Особое внимание уделяется социальным компетентностям школьников, их включению в общественную жизнь, выработке активной гражданской позиции.

Целью правового воспитания школьников, говоря в общем, является совершенствование правовой культуры и правосознания.

Основной задачей правового воспитания является привитие школьнику осознанного стремления к правомерному поведению. Конкретные цели правового воспитания: *правовое информирование, правовое обучение*, а также *вовлечение личности в деятельность государства* – то есть фактически применение полученных знаний на практике [7].

Говоря о правовом воспитании *школьников*, чаще всего имеют в виду такие его формы, как нравственно-правовое воспитание, уголовно-правовое, гражданско-правовое, этико-правовое, патриотическое.

Важной задачей правовоспитания можно назвать его ориентир на борьбу с правонарушениями, предупреждение противозаконных деяний. Поэтому большое внимание должно уделяться устранению дефектов правосознания у склонных к правонарушениям лиц. Этого требуют задачи укрепления правопорядка. В основной же своей части правовоспитательные мероприятия ориентируются на законопослушных лиц, правосознание которых не может считаться дефектным в уголовно-правовом воспитании [1].

Уроки истории, права, обществознания еще как-то решают эту проблему, но знания, приобретенные в процессе обучения, часто становятся мертвым грузом.

Подобная практика не формирует ни интереса к проблеме, ни собственного мнения и потребности к действию. Законы не соблюдаются не только в результате незнания, но и нежелания, отсутствия опыта жизни в правовом пространстве.

В настоящий момент в России складывается такая ситуация, что, совершая то или иное пре-

ступление, школьник просто не догадывается, что своими действиями нарушает закон и может быть привлечен к уголовной ответственности [6].

К одним из таких видов преступлений относятся преступления в сфере компьютерной информации.

Под преступлениями в сфере компьютерной информации (компьютерные преступления) следует понимать предусмотренный уголовным законом противоправный, виновный доступ к компьютерной информации, создание, использование и распространение вредоносных программ для ЭВМ, а также нарушение правил эксплуатации ЭВМ, системы ЭВМ или их сетей, связанное с использованием, модификацией, уничтожением компьютерной информации, причинившее вред либо создавшее угрозу причинения вреда объектам, подлежащим уголовно-правовой охране (гл. 28 УК РФ) [8].

Почти все виды компьютерных преступлений можно так или иначе предотвратить. Мировой опыт свидетельствует о том, что для решения этой задачи правоохранительные органы должны использовать различные профилактические меры. В данном случае профилактические меры следует понимать как деятельность, направленную на выявление и устранение причин, порождающих преступления, и условий, способствующих их совершению.

На основе данных, полученных в ходе анализа отечественной и зарубежной специальной литературы и публикаций в периодической печати по вопросам теории и практики борьбы с компьютерной преступностью, можно выделить три основные группы мер предупреждения компьютерных преступлений: 1) правовые; 2) организационно-технические; 3) криминалистические [3].

К **правовым мерам** предупреждения компьютерных преступлений в первую очередь относятся нормы законодательства, устанавливающие уголовную ответственность за указанные выше противоправные деяния.

Между тем общеизвестно, что одними правовыми мерами не всегда удается достичь желаемого результата в деле предупреждения преступлений.

Организационно-технические меры защиты

включают в себя совокупность организационных мероприятий, направленных на информирование населения по обеспечению безопасности конкретных компьютерных систем.

При изучении профилактики компьютерных преступлений у школьников хотелось бы обратить внимание на организационно-правовые меры борьбы.

Преступность в сфере компьютерной информации, и особенно в Интернете, имеет тенденцию к значительному росту. Так, в частности, в 1997 году за неправомерный доступ к компьютерной информации (ст. 272 УК РФ) было осуждено всего три человека, тогда как в 2008 году их уже было 318 [8].

Говоря о личности лиц, совершающих данные преступления, хотелось бы обратить внимание на то, что с каждым годом преступники молодеют. Если ранее это были лица в возрасте от 18 до 24 лет и 99 % из них были мужчины, то в настоящий момент данный возраст снизился до 13–14 лет и к уголовной ответственности все чаще стали привлекать девушек.

В силу того, что действующий Уголовный кодекс устанавливает уголовную ответственность за данные преступления с 16 лет, в России складывается такая ситуация, что к достижению этого возраста лицо не раз совершало указанные преступления; растет его «профессиональный уровень» и уверенность в своей безнаказанности.

Из-за отсутствия достаточного просвещения школьники, сами того не зная, нарушают закон, и этому, к сожалению, способствует технический прогресс. Современный школьник быстро ориентируется в информационном пространстве – имеет четкое представление, что такое компьютерный вирус, как его можно создать, распространить, «вылечить» и уничтожить. Имеет возможность совершить неправомерный доступ к компьютерной информации и ее дальнейшее блокирование, модифицирование и уничтожение путем взлома интернет-сайтов, чужой интернет-почты, хищения реквизитов банковских карт, пиратское использование под чужим именем программного обеспечения.

Преступления в сфере компьютерной информации все чаще совершаются организованно группой молодых компьютерных преступников, причем увеличивается число преступлений, совершенных не из хулиганских побуждений и баловства, а в контексте организованной преступной деятельности, в сфере экономической деятельности [4].

Мы видим, что способов совершения преступлений становится больше с каждым днем – и очень часто родители, радуясь достижениям ребенка в освоении компьютерного пространства, переживают, чтоб он не стал жертвой компьютерных преступлений, но не задумываются о том, что ребенок сам может их совершить.

Одним из необходимых компонентов профилактической работы по предупреждению указанных преступлений является формирование правовой культуры подростков. Основу ее составляют такие важнейшие характеристики, как знание своих прав и обязанностей, последствием в случае правонарушений, чувство собственного достоинства и уважения окружающих, миролюбие, терпимость.

В настоящее время недостаточно часто проводятся мероприятия, привлекающие внимание школьников к соблюдению законов вообще и норм Уголовного кодекса в частности, хотя проблемы, с этим связанные, не могут не привлекать внимания общественности.

Особое внимание, по мнению автора, следует обратить именно на правовое воспитание школьников.

Школа и другие типы учебных заведений могут и должны стать первым опытом участия молодежи в общественной жизни, целенаправленно включать своих воспитанников в систему общественных отношений, формируя у них чувство гражданской ответственности, потребность иметь свою жизненную позицию, умение и желание ее выражать, заботясь не только о собственном благополучии, но и о процветании своего Отечества [2].

Правовое просвещение начинается с раннего возраста: игровые ситуации с элементами правовых знаний, практические мероприятия, направленные на знакомство с деятельностью правоохранительных и судебных органов, органов социальной защиты; игры, профилактические беседы на правовые темы для детей, разбор проблемных ситуаций, в которые могут попасть дети, совместная выработка правил поведения в школе.

С целью повышения правовой культуры учащихся, прав личности ребенка в школе могут быть использованы традиционные правовые уроки, викторины, встречи с представителями правоохранительных органов. Детские арбитражи, юридические консультации, деловые игры с правовым содержанием, активные формы пропаганды юридических знаний – все это действенные формы повышения правовой культуры школьников.

Важным направлением борьбы с преступностью в сфере компьютерной информации должно стать становление и развитие правового фундамента в сфере Интернета путем принятия Закона «О правовом регулировании использования сети Интернет» и создание системы правового информирования учащихся.

Абсолютной защиты компьютерной информации не существует. Значительное место в ее защите должны занимать меры технического и организационного характера.

Технические меры – это прежде всего меры физического, программно-аппаратного и криптографического свойства. Среди организационных мер особое место должны занимать политико-организационные, организационно-административные и организационно-администраторские меры.

При этом надо иметь в виду, что все меры предупреждения компьютерных преступлений будут эффективными только тогда, когда они будут использоваться в комплексе. Использование какой-либо одной меры, даже в совершенном виде, без использования других мер предупреждения не может принести желаемого результата.

Литература

1. Айков, Д. Компьютерные преступления: Руководство по борьбе с компьютерными преступлениями / Д. Айков. – М.: Мир, 1999. – 352 с.

2. Будникова, Н. А. Правовое воспитание в школе / Н. А. Будникова // URL: [http://www . zhurnal.ru/hackzone/hackers2.htm](http://www.zhurnal.ru/hackzone/hackers2.htm).

3. Волеводз, А. Г. Противодействие компьютерным преступлениям: Правовые основы международного сотрудничества / А. Г. Волеводз. – М.: Юрлитинформ, 2002. – 485 с.

4. Комментарий к уголовному кодексу Российской Федерации / под ред. А. И. Бойко. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 736 с.

5. Копылов, В. А. Информационное право: во-

просы теории и практики / В. А. Копылов. – М.: Юрист, 2003. – 624 с.

6. Крылов, В. В. Информационные компьютерные преступления / В. В. Крылов. – М.: изд. группа ИНФРА-М – НОРМА, 1997. – 285 с.

7. Курушин, В. Д. Компьютерные преступления и информационная безопасность / В. Д. Курушин. – М.: Новый Юрист, 1998. – 256 с.

8. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 г. № 63-ФЗ (в ред. от 05.01. 2006 г.) // Собр. законодательства РФ. – 1996. – № 25. – Ст. 2954.

ВОПРОСЫ АНТИКОРРУПЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Бурыкина Н. Б.,
Институт развития образования
Сахалинской области, г. Южно-Сахалинск

В статье рассматриваются вопросы антикоррупционного образования школьников на уроках истории. Исторический материал содержит интересный опыт борьбы с коррупцией на разных этапах исторического развития российского общества. Данный материал показывает не только, как боролись с коррупцией в тот или иной период нашей истории, но и как исторически наше общество относилось к данной проблеме.

Одним из наиболее опасных видов преступления в современной России стала коррупция, которая ведет к деформации государственного аппарата, его криминализации и является наиболее опасной сферой нелегальных отношений в обществе. В современных концепциях, рассматривающих данное явление, существует тенденция объяснять коррупцию исторически, характером, ментальностью российского народа.

Вопросы борьбы с коррупцией не рассматривались в юридических документах Киевской Руси. «Русская правда» не имеет статей о взятках. В современных публикациях называют систему кормления проявлением взяточничества на Руси. Но *кормление* в Киевской Руси – это система местного управления, основанная на посылке правительством на места – в города, волости – наместников, которые не получали зарплату из казны, эта зарплата существовала в виде «корма» с управляемого ими населения. Ввиду неэффективности этой системы управления и в связи с жалобами местного населения на злоупотребления кормленщиков, а самое главное – с переходом к следующему этапу феодального государства – сословно-представительной монархии – система кормления, начиная с 30-х годов XVI века, вытесняется выборными губными и земскими учреждениями.

В XIV–XV веках местное самоуправление получает от Великого князя уставные грамоты, в которых прописываются полномочия местных органов самоуправления, условия и размеры кормления. Эти грамоты планировалось дать всем областям. Появившиеся на Руси в рассматриваемом периоде Двинская (1397 год) и Белозерская (1488 год) уставные грамоты отражают стремление центральной власти ограничить самовластие наместников, с одной стороны, а с другой – признание центром местного самоуправления в виде общинных организаций. Некоторые нормы и положения Двинской и Белозерской уставных грамот вошли в первый общероссийский свод законов – Судебник Ивана III 1497 года.

Белозерская уставная грамота определяет порядок суда, управления белозерских наместников, размер пошлин, ими получаемых. Все положения уставной грамоты создавали такую систему кормления, которая обезопасила бы местное население от взяток и чрезмерных поборов. В первом разделе уставной грамоты говорится о пошлинах наместников и их судей. Наместник получал пошлыны при въезде на наместничество, что

называлось *въезжим*. Размер ее не определялся и отдавался на волю плательщиков – «кто что даст». Также предусматривались регулярные наместничьи и тиунские кормы и поборы доводчиков. Платились они в два срока: на Рождество и на Петров день. Кормы наместничьи составляли на Рождество 7 алтын и 2 деньги, а на Петров день – 3 алтына с каждой сохи. Наместничьему тиуну в эти же сроки отходила половина наместничьих кормов. Доводчику с каждой сохи на Рождество давалось 4 деньги, а на Петров день – 2 деньги. Наместники, тиуны и доводчики назначались на один год. Доводчик занимался следствием, его посылали в деревни для расследования на месте обстоятельств дела. Наместники, их тиуны и доводчики получали эти корма в городе от сотских, они не имели права самостоятельно собирать их по волостям и станам. Наместник обязан был поделить волости и станы между доводчиками, которые не имели права ездить по другим округам. Доводчик ездил по своему округу один, на лошади, без слуги. Закон устанавливал правило: «где ночует, там ему не обедать, и где обедает, там не ночевать». Кроме кормов наместникам полагалась явочная пошлина с приезжих торговцев. Пошлину эту платил начальник судна по гривне с большого судна и сверх того – с каждого человека по деньге с головы. С малых судов платилось только по деньге с головы. В Белозерской уставной грамоте оговаривалась возможность сдерживать всевластие местных чиновников. Указывалось, что если белозерцы будут терпеть обиды и притеснения от наместника, его тиунов и доводчиков, то они имеют право жаловаться на них Великому князю и назначать сроки, когда наместнику или его тиунам и доводчикам явиться на суд Великого князя.

Двинская уставная грамота была дана Великим князем московским Василием Дмитриевичем Двинской области в 1397 году. В это время двиняне отделились от Великого Новгорода, в состав которого они входили прежде, и признали власть московского князя. Так как после присоединения двинян к Москве суд у них должен был стать московским, то они обратились к московскому князю, прося его дать им такой устав, который бы служил для руководства в судебных делах. Результатом этого и стала Двинская уставная грамота. Эта уставная грамота регулировала судебные дела и доходы, которые имел с Двинской области Великий князь московский, и была документом, противодействующим всевластию чиновников на местах.

Феодальная Русь знала привилегии – иммунитетные грамоты, или формулы. Это княжеский документ, предоставлявший феодалу на определенных территориях права на частичную или полную независимость от государственной власти в административных, судебных, податных и других делах. Подобные грамоты, освобождая иммунитетов от государственной юрисдикции, давали им полную власть над своими крестьянами. Территории, на которые распространялось действие этих грамот, назывались иммунитетными округами. Такое право получали бояре за заслуги перед Отечеством.

В Судебнике 1497 года появляется понятие «посул» как взяточничество. В статье 1 говорится: «Судьям запрещается брать за производство суда и ходатайств взятки, а также решать дело несправедливо из-за мести или дружбы со стороной». В Соборном уложении (1649 год) появились такие преступления, как отказ в правосудии, подлоги (ст. 12 гл. X), волокита, нарушение порядка судопроизводства и предоставление преступнику возможности уклониться от суда (ст. 13, 129, 251 гл. X) как основа для коррупции. В Уложении предусматривалась ответственность судьи за непосещение приказа без уважительных причин (ст. 24 гл. X), а также ответственность за использование обвиняемых в своем хозяйстве или передача их с той же целью кому-либо «по свойству или по дружбе». В равной степени запрещалось оформление такой зависимости на лиц, «до которых разбойное и татино и душегубное дело не дойдет», то есть на лиц, выпущенных из тюрем за недостатком улик или по истечении срока заключения (ст. 104 гл. XVI).

Анализируя данные законы, в которых делается попытка противостоять коррупции, необходимо отметить, что европейские страны тоже решали этот вопрос, но решали его другими путями. Система антикоррупционных мер в Англии была записана в Великой хартии вольностей (1215 год), которую принимал каждый король, всходящий на престол, он клялся ее выполнять. На этой юридической базе появился современный конституционный акт – Билль о правах. Данная хартия выстраивала судебную систему как основу правовой. Все вопросы в стране решались через суд: арест, конфискация имущества, другие вопросы – статья 39: «Ни один свободный человек не будет арестован или заключен в тюрьму, или лишен владения, или объявлен стоящим вне закона, или изгнан, или каким-либо (иным) способом обездолен, и мы не пойдем на него и не пошлем на него иначе, как по законному приговору равных его и по закону страны». В результате в стране постепенно складывалась правовая система, которая получила название «судебная демократия». Статья 12 Великой хартии вольностей гласит: «Ни щитовые деньги, ни пособие не должны взиматься в королевстве

нашем иначе, как по общему совету королевства нашего, если это не для выкупа нашего из плена и не для возведения в рыцари первородного сына нашего и не для выдачи первым браком замуж дочери нашей первородной; и для этого должно выдавать лишь умеренное пособие; подобным же образом надлежит поступать и относительно пособий с города Лондона». В хартии закрепляется незыблемость института частной собственности. Сравним с Россией, когда во времена Ивана Грозного в период опричнины начинаются внесудебные расправы над боярами и конфискация их вотчин без суда и следствия. Институт частной собственности начал разрушаться. Апофеозом этого процесса стал Декрет о земле В. И. Ленина в 1917 году. Но первые ростки этого разрушения появились в Двинской грамоте, в которой оговаривалась норма конфискации вотчины в случае перехода боярина на службу к другому князю. Этими нормами закладывались основы противозаконных действий и коррупции, всевластия чиновников, их неправомерного обогащения.

Во Франции с вопросами коррупции боролись также законами. Людовик IX в 1254 году принял Великий мартовский ордонанс, который должен был решить вопросы коррупции в королевстве. Эти мероприятия подробно анализирует Ж. Ле Гофф в своем труде, посвященном правлению Людовика IX Святого. Так, в Великом ордонансе говорилось о запрете королевским чиновникам богохульствовать, играть в кости, посещать бордели и таверны; занятие ростовщичеством расценивалось как преступление, приравненное к воровству. На территории, где они осуществляли свои функции, им было запрещено приобретать недвижимость, женить и выдавать замуж своих детей. Они не имели права никого сажать в тюрьму за долги, не могли наложить штраф, не проведя дело подозреваемого через суд. Покидая должность, они должны были оставаться на месте службы в течение сорока дней или оставлять заместителя, чтобы дать ответ на все жалобы, которые могли быть к ним предъявлены [2, с. 169–172].

История предлагает разные варианты решения проблемы борьбы с коррупцией и дает нам материал для воспитания молодежи.

Литература

1. Георгиева, Н. Г. Хрестоматия по истории России / Н. Г. Георгиева, А. С. Орлов и др. – М.: Проспект, ТК Велби, 2009. – 592 с.
2. Гофф, Ж. Ле. Людовик IX Святой / Ж. Ле. Гофф; пер. с фр. – М.: Ладомир, 2001. – 800 с.
3. Хрестоматия по истории государства и права зарубежных стран / Под ред. З. М. Черниловского. – М.: Юридическая литература, 1984. – 472 с.

ПРАВА И СВОБОДЫ ЧЕЛОВЕКА В СТРАНАХ АЗИАТСКО-ТИХООКЕАНСКОГО РЕГИОНА

*Вечканова Н. В.,
Российская академия правосудия,
г. Москва*

Права человека – основа гуманистического, демократического правового государства. Для современных демократических государств особую актуальность представляют проблемы конституционного регулирования прав и свобод человека. Они носят всеобщий и неотчуждаемый характер, являются непосредственно действующими и подлежат повышенной защите и гарантированности государством.

Правовое сознание оказывает активное воздействие на регулирование всего многообразия жизненных процессов в обществе и государстве, способствует консолидации граждан, всех социальных групп, поддержанию и укреплению целостности общества, порядка в нем. Здоровое правосознание общества, уважение граждан к закону являются основой крепости государства, эффективного функционирования политической и правовой систем.

Правовые представления о правах и обязанностях человека, дозволениях и запретах – все это воздействует на формирование мотивов и установок поведения человека в правовой сфере жизни общества, а через регулирование правового поведения личности проявляется активная роль права, правосознания.

Обеспечение прав человека – обязанность государства. Если эта обязанность соблюдается, общество может быть охарактеризовано как стабильное и устойчивое, если государство пренебрегает ею, в обществе создается напряженность, образуется угроза для его устойчивого развития.

В настоящее время национальные конструкции в закреплении прав человека демонстрируют разные этапы своего развития.

Особый интерес представляют страны АТР, именно в этот регион сегодня смещается центр глобального экономического развития и политического взаимодействия. Одновременно в самом регионе также происходят крупные изменения, напрямую затрагивающие интересы России. Растет взаимозависимость стран АТР, ускоряется развитие региональной интеграции, началась трансформация архитектуры безопасности и сотрудничества.

В азиатских странах Тихоокеанского региона о правах человека стало известно в результате их прямого заимствования государствами, вставшими на путь модернизации. Особый интерес вызывает тот фактор, что государства данного региона представляют различные политические и правовые системы, и это оказывает определенное влияние на конституционное закрепление личных прав и свобод.

Личные права и свободы, имеющие конституционный характер, обычно относят к естественным, неотъемлемым правам человека, самым важным гарантиям и проявлениям человеческой свободы. Их конституционное закрепление, гарантии реализации и возможность защиты нарушенных прав являются важными и существенными признаками демократии в конкретном государстве.

Личные (гражданские) права обеспечивают свободу личности прежде всего от незаконного вмешательства государства в ее частную жизнь, частные интересы. Они направлены на удовлетворение прежде всего витальных (жизненных) потребностей человека, на защиту и развитие человеческой индивидуальности.

К ним относят: право на жизнь и достоинство личности; право на свободу и личную неприкосновенность; неприкосновенность частной жизни, жилища; свободу передвижения и выбора местожительства; свободу выбора национальности и языка общения; свободу совести и др. К личным правам следует отнести также право на судебную защиту (право на справедливое публичное разбирательство дела в разумный срок независимым и беспристрастным судом).

Принятие Международного билля о правах человека, включающего Всеобщую декларацию прав человека 1948 г., Международный пакт о гражданских и политических правах 1966 г., Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах 1966 г., а также Факультативный протокол к Международному пакту о гражданских и политических правах 1996 г. и Второй Факультативный протокол к Международному пакту о гражданских и политических правах, направленный на отмену смертной казни, оказали огромное воздействие на развитие национального законодательства не только европейских, но и азиатских государств.

В настоящее время романо-германская правовая система охватывает право стран не только континентальной Западной Европы, но и право таких азиатских государств, как Япония, Южная Корея, Индонезия, Таиланд и др.

В итоге права человека, реагируя на западные и восточные влияния, поликультурное многообразие мира, в целом обогащаются, модифицируются, становятся глубже, насыщеннее и сложнее.

Глубоко вестернизированная за четыре века господства европейцев правовая система Филиппин располагает детально разработанным Биллем о правах, входящим в состав Конституции 1987 г. и содержащим подробное описание многочисленных гарантий прав, заимствованных у США.

Тоталитарным по природе государствам (на пример, КНДР) свойственна с некоторыми вариантами своя позиция, согласно которой нет необходимости корректировать действующие законы из-за присоединения к пактам и другим документам о правах человека, поскольку принято считать, что

гражданам соответствующие права и свободы в достаточном объеме и так законами предоставлены. Тем самым искажаются истинные высоконравственные, гуманистические, демократические начала многих прав и свобод. Официальная идеология отрицает естественно-правовое понимание сущности личных прав и свобод человека, то есть они трактуются не как неотъемлемые, а только как результат законотворчества государства.

У Вьетнама и Китая тождественные подходы к таким понятиям, как «социалистическая демократия», «правовое государство», «права человека».

В странах, подверженных социалистической идеологии (Китай, Корея, Народно-Демократическая Республика), законодательство рекламирует предпочтительным образом коллективистские типы прав. В них отдается приоритет интересам и правам общностей или народов, особое место занимают права трудящихся, отвергается тезис о естественном происхождении прав, обязанности лидируют над правами, обеспечение социально-экономических прав рассматривается как задача первостепенной важности, юридические гарантии относятся к вторичным средствам защиты прав, государственный суверенитет ценится значительно выше индивидуальных прав и т. п.

В Китае принята социалистическая концепция прав человека с «китайской спецификой», которая утверждает, что законодательство действует там, где традиция непригодна. Она насыщена идеологией марксизма и учения Мао Цзэдуна, разделяет права граждан на права трудящихся и права остальных индивидов, присваивает государству право ориентировать своих граждан в пользовании правами в соответствии с целями социализма. Особое место в системе прав отводится правам китайцев и их семей, проживающих за границей.

Японская Конституция 1946 г. сочетает воззрения о естественной природе прав с характером их «предоставления» гражданам, она возлагает на личность полную ответственность за использование прав в интересах общественного благосостояния. Значение предоставляется правам, помогающим преодолеть иерархическую систему общественных связей.

Правительство Малайзии исповедует лозунг о неприемлемости для страны «абсолютизации идей демократии и прав человека» и при этом активно проводит политику защиты многорасового общества, гарантирует законные права всех национальностей, в том числе и особые права коренного населения страны.

Корпоративный способ общежития, традиционная склонность идти по жизни сплоченной группой, а не как сообщество самостоятельных личностей придают правам в западных модификациях объединительный характер и большую солидарность.

На региональном уровне разворачивается острая полемика по вопросу о наличии и сущности так называемых неотъемлемых прав человека, которые не могут быть ограничены или отменены по каким-либо причинам. К таким правам относятся: право на жизнь и запрет смертной казни; запрет пыток, рабства или подневольного состояния; пресечение геноцида и расовой дис-

криминации; право на уважение человеческого достоинства; право на справедливый суд и др. Эти права и их статус получили прямое нормативное закрепление во многих международных актах. Сторонники универсальных и в том числе неотъемлемых прав человека отстаивают эти права как общепризнанные и существующие независимо от каких бы то ни было традиций и обычаев. Более того, они утверждают, что любые традиции, не признающие такие права, сами являются несостоятельными и неадекватными [2, с. 341].

В большинстве конституций, принятых в последние десятилетия, разделы о правах и свободах человека и гражданина открываются понятием «достоинство человека». Достоинство, если оно надлежащим образом защищено, рассматривается как опора демократии и правовой государственности. Если общество не признает и не защищает достоинство отдельного человека, то никакие юридические, экономические и политические меры не обеспечат прочный культурный и этический фундамент этого общества [1, с. 98].

Одним из важнейших аспектов права на жизнь является вопрос о смертной казни. Являясь наиболее жестким и антигуманным ограничителем высшего права человека на жизнь, смертная казнь постепенно отменяется, от нее отказываются в ряде государств, исходя из гуманных и нравственных побуждений, во избежание судебных ошибок и необратимости содеянного. На международном уровне запрет смертной казни был установлен в 1989 г. Вторым Факультативным протоколом к Международному пакту о гражданских и политических правах. Он возлагает на государства-участников Пакта, ратифицировавших протокол, обязательство принять все необходимые меры для отмены смертной казни в рамках своей юрисдикции. Применение смертной казни допускается лишь в военное время за наиболее тяжкие преступления военного характера, если это предусмотрено национальным законом.

Во многих европейских странах смертная казнь конституционно запрещена. На азиатском континенте находится наибольшее число стран, применяющих смертную казнь. Из 42 государств Азии лишь две страны смертную казнь отменили полностью (Камбоджа, Непал а также имеющий особый статус Восточный Тимор), несколько стран считаются отменившими смертную казнь *de facto* (Бутан, Бруней, Шри-Ланка, а также Россия). Все остальные государства применяют смертную казнь. В настоящее время достаточно широко применяется смертная казнь в таких азиатских государствах, как Китай и Северная Корея. В этих государствах применение смертной казни осуществляется по идеологическим, политическим и «режимным» основаниям.

Общая оценка рассмотренных личных прав и свобод в азиатских странах Тихоокеанского региона неоднозначна. Разнятся и теоретические концепции их закрепления и непосредственно практика их применения. С одной стороны, отрадно выглядит факт, связанный, по крайней мере, с повышенным вниманием к правовому положению личности и неуклонному его расширению с формальной точки зрения. С другой стороны, вы-

зывает озабоченность вопрос об обеспечении реализации установленного объема личных прав и свобод на практике (например, КНДР, КНР), а также имеющаяся информация о фактах их ущемления и нарушения, о тотальном контроле над населением со стороны государственной власти некоторых государств.

Сегодня от того, в какой мере государство признает и защищает общепризнанные права человека и в первую очередь личные права и свободы, зависит отношение к нему других членов международного сообщества, и это является своего рода одной из первостепенных оценочных категорий цивилизованного современного государства.

Права человека – ядро гуманистического, демократического правосознания. Они обретают реальное значение тогда, когда граждане имеют не только формальное знание этих прав, но и чувство

твердой веры в их гарантии, обеспечение прав человека, которые они воспринимают как благо, ценность жизни.

Правосознание и правовая активность граждан являются основой верховенства права в гражданском обществе, фундаментом правового государства. Воспитание правосознания граждан – необходимая составная часть активной жизненной позиции каждого члена общества, а также профилактики правонарушений, борьбы с преступностью.

Литература

1. Баглай, М. В. Конституционное право Российской Федерации: учебник для вузов / М. В. Баглай. – М.: Норма, 2004. – 816 с.

2. Права человека и процессы глобализации современного мира / Отв. ред. Е. А. Лукашева. – М.: Норма, 2007. – 464 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Денисенко В. А.,

МОУ СОШ № 1, г. Поронайск, Сахалинская область

Автор статьи поднимает вопрос об использовании активных форм в гражданско-правовом образовании учащихся основной школы и роли социального проектирования в формировании гражданской компетентности учащихся.

В настоящее время в России на государственном уровне признано, что гражданско-правовое образование и воспитание подрастающего поколения выступает необходимым условием построения в стране гражданского общества и правового государства. Сегодня все больше и больше специалистов говорят о необходимости гражданско-правового образования в школе. Объяснение этому лежит в потребности современного российского общества в грамотных политиках и активных гражданах, способных мыслить правовыми категориями.

Современная наука трактует гражданско-правовое образование как специфическую область воспитательно-образовательной работы, которая включает элементы правовых, политических, исторических, экономических, этических, социологических, философских и психологических знаний, отобранных и осмысленных на основе определенных ценностных ориентаций. Современное гражданско-правовое образование нацелено на формирование гражданской компетентности личности, а это – совокупность готовности и способностей, позволяющих ей активно, ответственно и эффективно реализовывать весь комплекс гражданских прав и обязанностей в демократическом обществе, применять свои знания и умения на практике.

В процессе гражданско-правового образования учащиеся основной школы получают представление о таких гражданских ценностях, как самоопределение личности, уважение прав и свобод человека, человеческого достоинства, уважение к институтам гражданского общества, к нормам и правилам современной демократии, справедливость, равенство людей перед законом, общественное благо, уважение к национальным традициям и культуре, общечеловеческим ценностям, ценность политического многообразия, патриотизм, готовность к разумному компромиссу, толерантность, правдивость и др.

Для реализации представленных гражданских ценностей необходимо ввести курс «Право» как систематический (сквозной) курс с пятого по девятый класс, но, к сожалению, очень редко школа находит вариант преподавания данного обществоведческого курса с пятого по девятый класс. В связи с реальными возможностями нашего образовательного учреждения курс права в основной школе ведется лишь как часть интегративного курса «Обществознание», что является менее эффективным с точки зрения современных целей образования и использования особых возможностей правового материала как учебного содержания. В связи с чем нами были введены: факультативный курс «Обще-

ствознание» (5-й класс), элективный курс «Детский правозащитный университет» (9-й класс).

Перед образовательными учреждениями встает задача углубления гражданско-правового образования на основе внедрения в педагогический процесс современных образовательных технологий, а также активных форм и методов обучения, способствующих развитию у учащихся навыков решения разнообразных проблем.

Эффективное использование образовательных технологий в гражданско-правовом образовании и воспитании учащихся основной школы позволяет по-новому выстраивать взаимоотношения педагога и учащихся в образовательном процессе, применять активные формы и виды учебной и воспитательной работы. Для активизации и интенсификации деятельности учащихся, развития у них познавательных и творческих способностей нами используются информационно-коммуникационные технологии проблемного и игрового обучения, ориентированные на социализацию личности. Они позволяют полнее раскрыть и развить творческие способности и индивидуальные наклонности учащихся.

Гражданско-правовое образование носит интегративный характер, поэтому мы даем возможность учащимся использовать знания, полученные на уроках истории, литературы, обществоведческих дисциплин, а проведение совместных обсуждений, дискуссий, диалогов вовлекает учащихся в поиск ответов на поставленные жизнью вопросы.

Методика курсов гражданско-правового образования предусматривает теоретические основы развивающего, личностно-ориентированного обучения, что требует от учителя поиска форм и методов подхода к каждому ученику, творческого применения и разработки новых обучающих технологий, методических приемов в развитии критического мышления учащихся, формирования ценностных ориентиров личности.

По большому счету, на таких занятиях никто никого не учит. На них занят каждый, и учитель в том числе учится размышлять. При размышлении о жизни, о своем собственном жизненном опыте, о своих особенностях, возможностях, интересах, успехах, задачах, о своих отношениях с другими людьми идет осмысление ценностных ориентиров, соответствующих переходу государства в новую стадию – правовое государство гражданского общества.

На таких уроках нет повторения, объяснения нового материала, проверки домашнего задания в классическом виде. Зато большое место занимает выполнение заданий аналитического и твор-

ческого характера (понаблюдай, пойми, подумай, вспомни; представь, сочини, нарисуй, расскажи).

Мы считаем, что учителю важно на уроках не только самому выслушивать каждого, но главное – научить детей слушать и слышать друг друга, общаться друг с другом, приходить к общему мнению, учитывать его в своем поведении.

Важное место на уроках гражданско-правового направления занимают интерактивные тренинги и игры, что способствует сплочению группы, выявлению лидеров и т. д. Тренинг – особый метод получения знаний, который отличается от своих аналогов тем, что все его участники учатся на собственном опыте настоящего момента.

Поддерживая комфортную и продуктивную атмосферу на уроках, применяем разнообразные творческие задания. Это могут быть схемы, рисунки, коллажи, мини-сочинения и достаточно развернутые письменные работы.

На наш взгляд, наиболее эффективными приемами являются: групповая работа над проблемными заданиями; составление коллективных вердиктов; работа с первоисточниками, нормативными документами; анализ конкретных, текущих событий, фактов жизни страны с точки зрения прав человека; проведение дебатов, дискуссий, социологических опросов; разрешение конфликтных ситуаций; просмотр видеосюжетов и их правовая оценка; деловые (ролевые) игры; круглые столы, акции; инсценировки и т. д.

Особенно нам интересен один из интенсивных методов в гражданско-правовом образовании – *проектирование*. Реализация данного метода способствует организации самостоятельной творческой исследовательской деятельности учащихся на уроках и внеурочной деятельности. С 2001 года ребята приняли участие в проектах «История моей семьи в истории развития Сахалинской области» и «История нашего города», посвященного 55-летию образования Сахалинской области. Учебный проект в 2002/03 году мы посвятили 300-летию основания Санкт-Петербурга, приняли участие во всероссийском конкурсе «История флота – история славы России»; а также в областном «Сахалин: наследие культур». Результатом наших первых проектов стало участие в школьных и районных конференциях, конкурсах рефератов, а впоследствии оно положило начало работе школьного передвижного музея. Каждый год мы с ребятами на уроках обществознания выбираем тему годового проекта; данная форма работы интересна для учителя и учеников – ребята увлекаются подготовкой, при этом реализуют свои интеллектуальные и творческие способности.

Участие учащихся основной школы в социальном проектировании способствует формированию активной гражданской позиции, гражданской компетентности личности, социализации учащихся образовательных учреждений. С 2004 года мы начали работы над социальными проектами.

Социальное проектирование является ярким примером проведения общественной политики, а значит, и проявления элементов гражданского общества. Таким образом, актуальность социального проектирования, особенно для государств, переживающих период становления институтов граж-

данского общества, очевидна. Успешность и эффективность социального проектирования в школе зависят от многих факторов, важнейшими из которых являются: добровольность участия в проекте; оптимальное распределение времени работы над проектом; эффективное распределение обязанностей между участниками проекта; корректная позиция педагога; поддержка проекта администрацией школы; заинтересованность в результатах проектной деятельности органов власти.

Результатом такой работы стали следующие социальные проекты:

1. Два проекта были посвящены проблеме «Отношение в обществе к людям старшего поколения». «Дороги судьбы – дороги Победы» – проект посвящен 60-летию Великой Победы. Результатом стала шефская работа с ветеранами ВОВ и УТФ, проведение благотворительных акций и издание летописи о ветеранах ВОВ г. Поронайска (2005 год). В проекте «Цветок жизни» подняли проблему одиночества пожилых людей, посадили цветы и, когда они выросли, их подарили одиноким бабушкам (2006–2007 годы).

2. Организовано три проекта по проблеме «Повышение престижа профессии учителя в обществе». При работе над первым – «Учитель глубинки России» – издали энциклопедию «Учитель номер один» о творческом пути работающих учителей школы (2006 год). Результатом работы над проектом «Последний звонок» стало создание галереи портретов школьных учителей (2007 год), а поскольку 2010 год был объявлен в России Годом учителя, в рамках проекта «Учитель глазами учеников» мы организовали благотворительный праздник для учителей-ветеранов г. Поронайска, не работающих в школе; издали творческий альбом «Учитель глазами учеников», в который были включены работы учащихся: сочинений – 68, художественных портретов – 26, фотографий – 59, стихотворений – 5; исторический очерк «История школы в лицах» посвятили истории нашей школы и учителям – ветеранам педагогического труда. Открыли Доску почета «Мы Вас помним и благодарим за учительский труд!».

3. Два проекта мы посвятили проблеме сохранения здоровья учащихся – «Дорога к здоровью: нам – по пути» (2008 год) и «Пивной алкоголизм: миф или реальность?». Результатом проектов стали уже традиционные молодежные фестивали, презентации, акции, социологические опросы, рейды, издание рекламной продукции и т. д. Данные социальные проекты объединили усилия учителей, учеников и родителей и не оставили равнодушными общественность нашего города и области. Участие ребят в проектах создало необходимость обучать их этапам работы над социальным проектом.

В 2008/09 учебном году нами была разработана программа дополнительного образования учащихся «Гражданин» (6–8-е классы): участники клубного объединения «Гражданин» входят в волонтерскую группу, готовят проекты и выступления к государственным праздникам РФ, организуют и проводят акции, принимают участие в мероприятиях гражданско-правовой и патриотической направленности. Основные направления деятельности по программе: I. Гражданско-право-

вое – включает теоретические аспекты вводного правового курса и воспитание толерантности. II. Социальное проектирование «Я – гражданин России» – дает навыки работы над социальным проектом. III. Духовно-нравственное «Я живу среди людей» – организует социально значимую деятельность. Заседание в клубе проводится один раз в неделю. Практическая направленность данной программы включает:

1. *Интерактивные тренинги*: «Давайте познакомимся», «Умей сказать «нет!»», «Услышим друг друга», «Я – лидер» и др.

2. *Дискуссии*: «Насилие и закон», «Моя жизнь – мои права», «Права детей – забота государства».

3. *Деловые игры*: «Избирательная кампания», «Дебаты».

4. *Круглый стол* «Что я знаю о милиции?»

5. *Ролевые игры*: «Необитаемый остров», «Проблема наркомании в нашем районе».

6. *Игры*: «Правовой турнир», «В гостях у Шерлока Холмса», викторину «Государственные символы РФ».

7. *Защиту проекта* «Официальные и неофициальные символы России».

8. *Анкетирование и социологический опрос*: «Что ты знаешь о государстве?», «ЗОЖ», «Патриотизм – это...», «Мое отношение к выборам».

9. *Встречи*: с представителями районного Соборания, администрацией ГО «Поронайский», с администрацией школы и УОКиС.

10. *Экскурсии* (Поронайский городской суд, ГОВД, администрация ГО «Поронайский»).

11. *Проекты и акции*: «Скажем “нет” вредным привычкам», «Скажем “нет” терроризму», «Я и закон».

12. *Создание презентаций и проведение уроков* для младших школьников. Государственные

праздники РФ: День защитника Отечества, День Победы, День народного единства, День Конституции РФ.

13. *Взаимодействие с общественными организациями*.

14. *Выпуск газет, публикации в СМИ*.

15. *Создание проектов-презентаций*.

16. *Социально значимую деятельность*: помощь ветеранам ВОВ и УТФ, престарелым людям и детям, попавшим в трудную жизненную ситуацию.

17. *Благотворительные акции*: «Иди с добром к людям, которые тебя окружают», «Подарок воину», «Ветеран живет рядом».

18. *Участие в районных и областных конкурсах, смотрах, слетах*: в муниципальном, областном и всероссийском этапах акции «Я – гражданин России» (г. Воронеж); в областном слете детских организаций и органов ученического самоуправления «Содружество»; в областной «Школе гражданина»; в областном конкурсе презентаций «Мой любимый учитель».

Таким образом, данная форма организации гражданско-правового образования и воспитания учащихся основной школы позволяет развивать гражданскую компетентность, приобретать основы правовых знаний, реализовывать проектную форму деятельности, участвовать в школьном и классном самоуправлении. А также дает положительную динамику в обучении – это повышение качества знаний и уровня обученности по предмету, победы в районных и областных олимпиадах и конкурсах, участие в районных краеведческих конференциях, интеллектуальных играх, публикации детских работ в районных газетах, участие во Всероссийской акции «Я – гражданин России» (г. Воронеж) и т. д.

РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ АНТИКОРРУПЦИОННОГО СОЗНАНИЯ УЧАЩИХСЯ

Дойко Е. Ю.,

Институт развития образования
Сахалинской области, г. Южно-Сахалинск

Одна из наиболее острых тем, которые существуют в обществе, – тема противодействия коррупции. Коррупции невозможно противостоять без участия гражданского общества. Учащимся предстоит участвовать в общественной жизни, бизнесе, производстве и т. д. Воспитание неприятия молодым поколением коррупции как явления, абсолютно несовместимого с ценностями современного правового государства, – важнейшая задача современного образования.

Последние десятилетия проблема коррупции выходит на передний план на разных уровнях общественных отношений: международном, национальном, территориальном, отраслевом, межличностном. Такое внимание к проблеме обусловлено осознанием того факта, что коррупция теснейшим образом связана с неэффективностью политических систем, государственного управления, правоотношений, общественных отношений, морали и т. п. Коррупция порождается этой неэффективностью и сама усугубляет ее. Тем самым создается порочный круг, разорвать который крайне сложно.

Как социальное явление коррупция присуща всем странам и государствам, независимо от их экономического развития. Подменяя собой верховенство закона, она подрывает эффективность государственного управления. Коррупция ведет к искажению условий конкуренции и затрудняет экономическое развитие, нарушая принципы равенства и социальной справедливости. Порождаемые коррупцией проблемы угрожают стабильности, безопасности и моральным устоям общества. Для ее предупреждения и искоренения необходима продуманная государственная политика, проводимая при участии институтов гражданского общества.

Россия переживает всплеск коррупции. Это, несомненно, обусловлено историко-культурной традицией. С другой стороны, рост коррупции всегда сопровождается периодами крупных социально-экономических преобразований. В России осознание необходимости борьбы с коррупцией произошло на всех уровнях власти. В данном направлении государство предприняло определенные действия. В 2006 году были ратифицированы Конвенция Организации Объединенных Наций против коррупции и Конвенция Совета Европы об уголовной ответственности за коррупцию. В 2008 году были приняты Федеральный закон «О противодействии коррупции» и иные нормативно-правовые акты.

Однако принимаемые меры по противодействию коррупции остаются недостаточно эффективными. В общественном сознании сформировалось мнение, что уровень коррумпированности нашего общества существенно повысился. Судя по всему, это действительно так. Но, согласно статистике, преступления, связанные с коррупцией, далеко не самые распространенные. Представляется, что незначительное количество зарегистрированных (а тем более раскрытых) преступлений такого рода – во многом результат незнания гражданами

России своих прав и обязанностей чиновников, а также неверия и граждан, и сотрудников правоохранительных органов в возможность успешной борьбы с коррупцией.

Долгое время общество уходило от обсуждения проблемы коррупции. Ныне тема открыта для обсуждения. Прозрачность антикоррупционной деятельности – залог успешности.

Противостояние коррупции – дело всего общества. Проблемы образования тесно связаны с проблемами общественного развития. Важная роль в становлении личности отводится школе. Воспитание неприятия молодым поколением коррупции как явления, абсолютно несовместимого с ценностями современного правового государства, – важнейшая задача школы. Уровень образования населения, его правовой культуры – это не только престиж страны, но и вопрос национальной безопасности.

Борьба с коррупцией предполагает использование системы экономических, политических, правовых, психологических, образовательных и воспитательных мер. Необходимо сосредоточить усилия на ограничении сферы приложения проявлений коррупции, снижении степени ее влияния, минимизации вредных последствий, и школьное образование может и должно внести свой вклад в создание антикоррупционной атмосферы в обществе, в формирование антикоррупционной устойчивости личности.

Коррупция включает в себя две составляющие: правовую (коррупционные правонарушения, преступления) и этическую (морально-этические коррупционные отклонения, нарушения). Будучи антиобщественным явлением, она безнравственна по своей сути. Во многом именно терпимость общества к повседневным проявлениям коррупционного поведения и делает коррупцию столь распространенным явлением. В коррупцию вовлечены две стороны, и всегда это – проблема нравственного выбора. Для того чтобы этот выбор был более осмысленным, взвешенным, необходимы объективная информация, знания, наглядные примеры негативных последствий, четко определенная позиция государства и всего общества.

Система антикоррупционных идей, взглядов, принципов, в которых отражается негативное отношение личности, социальных групп и всего общества к коррупционной деятельности, должна органично дополнить мировоззренческую картину подрастающего поколения.

В связи с этим повышается актуальность разработки концепции формирования у учащихся антикоррупционного мировоззрения. Одним из наиболее эффективных путей решения проблемы может быть информирование различных групп населения о сущности коррупции, о мерах по ее предупреждению и по борьбе с ней. Предупреждение коррупции должно иметь приоритет перед иными мерами борьбы с этим явлением. Причем формирование антикоррупционного мировоззрения, как и любого другого, наиболее эффективно в юном и молодом возрасте.

В российской системе образования коррупция рассматривается как одно из преступлений, свойственное прежде всего миру взрослых, финансово независимых людей, наделенных властными полномочиями. Данный вид преступления изучается на уроках права, обществознания, истории. К моменту окончания школы учащиеся получают целостное представление о коррупции как социальном явлении (на уроках истории и обществознания) и как преступлении: о причинах, по которым оно совершается, и мере наказания (на уроках права). В рамках сложившейся системы воспитательной работы в образовательных учреждениях России задача антикоррупционного воспитания не ставилась. Ориентация учащихся на идеалы справедливости, честности, порядочности в системе нравственного воспитания школьников обеспечивала нравственно-ценностную основу отказа от любых противоправных и безнравственных действий. Воспитание культуры поведения и дисциплинированности обеспечивало профилактику девиантного поведения учащихся в целом.

Рассмотрение коррупции как одного из самых серьезных препятствий для экономического и политического развития России, осознание того факта, что она представляет собой угрозу национальной безопасности, порождает необходимость в создании системы антикоррупционного воспитания как отдельного компонента системы воспитания. Просвещение и воспитательная работа по формированию у учащихся антикоррупционного мировоззрения являются частью антикоррупционной государственной политики по устранению (минимизации) причин и условий, порождающих и питающих коррупцию в разных сферах жизни.

В Сахалинской области отсутствует опыт работы по данному направлению. В то же время опыт работы в других регионах (Самарская область, Татарстан, Удмуртия и др.) показывает эффективность мероприятий программ противодействия коррупции. Проведенные в этих регионах социологические исследования свидетельствуют, что, в частности, введение курсов по теме коррупции в школах, внеурочные программы и мероприятия ведут к росту уровня нетерпимости к коррупции, правовой грамотности и готовности отстаивать свои права при столкновении с субъектами коррупции.

Увеличение числа лекций и бесед по проблемам коррупции будет способствовать знанию учащихся о данном явлении, но не отказу от коррупционных действий в будущем. Необходимо педагогическое осмысление сущности коррупционных действий человека и определение содержания и

средств антикоррупционного воспитания.

К наиболее значимым проблемам в воспитании антикоррупционного мировоззрения у учащихся можно отнести следующие:

- отсутствие педагогических технологий правового просвещения;
- социальная инертность и незрелость гражданского самосознания школьников;
- отсутствие опыта проведения антикоррупционных мероприятий;
- отсутствие элемента для формирования антикоррупционного мировоззрения в воспитательной системе школ;
- не предусмотрены темы и основные понятия в образовательных стандартах, связанные с формированием антикоррупционного мировоззрения учащихся.

В связи с этим в процессе обучения встает ряд задач по формированию антикоррупционного мировоззрения учащихся:

- предусмотреть в содержании программ и учебников идеи и материалы об антикоррупционной деятельности;
- дать общее представление об исторических формах коррупции, особенностях ее проявления в различных сферах жизнедеятельности, причинах, вредных последствиях этого явления;
- сформировать навыки адекватного анализа и личностной оценки данного социального явления с опорой на принцип историзма;
- сформировать комплекс знаний, в коррупциогенных ситуациях обеспечивающих поведение в соответствии с правовыми и морально-этическими нормами;
- стимулировать мотивацию антикоррупционного поведения.

Разработка системы заданий, проектирование и описание различных форм антикоррупционного просвещения школьников (практикумы, игры, интернет-уроки, дискуссии и т. п.) – все это может стать инновационным направлением в методической деятельности педагога. Школа нуждается в педагогически обработанном материале, побуждающем учеников к формированию собственной системы ценностей.

На школьных уроках важно рассмотреть коррупцию как явление социально-историческое, социально-экономическое, правовое; осветить исторический аспект проблемы: какие этапы проходила коррупция в своем развитии, какие формы принимала, каковы причины того, что, несмотря на предпринимавшиеся государством и обществом меры, коррупция сохранялась. Через выявление причин возникновения этого феномена и понимание вреда, причиняемого им всему обществу, необходимо целенаправленно формировать негативное отношение к коррупции (так же, как и к наркомании, алкоголизму и т. д.), развивать навыки антикоррупционного поведения. Стратегия действий учителя должна опираться на объективные данные, исторический опыт, которые опровергают расхожие стереотипы, традиционные заблуждения части населения в том, что коррупция малоопасна, а ее размах не зависит от каждого члена общества.

Таким образом, антикоррупционное образова-

ние является целенаправленным процессом обучения и воспитания в интересах личности, общества и государства, основанным на общеобразовательных программах, разработанных в рамках государственных образовательных стандартов и реализуемых в образовательных учреждениях для решения задач формирования антикоррупционного мировоззрения, повышения уровня правосознания и правовой культуры учащихся.

Литература

1. Журавлева, О. Н. Формирование антикоррупционного мировоззрения школьников: методические рекомендации / О. Н. Журавлева; под общей ред. С. В. Жолована. – СПб.: СПбАППО, 2009. – 68 с.

2. Качкина, Т. Б. Противодействие коррупции через образование: методические рекомендации /

Т. Б. Качкина, А. В. Качкин. – Ульяновск: ОАО «Областная типография «Печатный двор», 2010. – 92 с.

3. Музалевская, Е. А. Проявления коррупции в системе образования / Е. А. Музалевская – URL: <http://www.mosgu.ru/nauchnaya/publications/SCIENTIFICARTICLES/2006/Mazulevskaja/> (дата обращения: 03.09.2010)

4. Национальный план противодействия коррупции. 2008. 31 июля // Официальный сайт Президента РФ: – URL: <http://www.kremlin.ru/articles/corrupt.Shtml>.

5. Указ Президента Российской Федерации от 12 мая 2009 г. № 537 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года» // Российская газета. – 2009. – 19 мая.

6. Федеральный закон от 25.12.2008 № 273-ФЗ «О противодействии коррупции» // Российская газета. – 2008. – 30 дек.

РОЛЬ ПРАВОВЫХ КУРСОВ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Измайлова Г. А.,

МОУ СОШ № 7, г. Оха, Сахалинская область

В данной статье говорится о внедрении и активном использовании в образовательном процессе новых технологий. Они способствуют развитию у школьников понимания смысла жизни, пробуждают у школьников интерес к нравственно-правовым проблемам, формируют социально активную личность.

В последние годы в современной России происходят глубокие изменения во многих сферах жизни общества, трансформируются общественные отношения, перестраивается система ценностей и приоритетов.

Подростки, молодежь особенно чутко реагируют на сложность переходного периода и больше других социальных групп подвержены негативным явлениям. Для большей ее части сегодня характерны увлеченность жизнью своей микрогруппы, размытость нравственных ориентиров.

Образовательные учреждения как наиболее стабильные социальные институты вносят большой вклад в создание условий для социально активного подрастающего поколения.

Преодоление годами формировавшегося правового нигилизма граждан необходимо начинать именно с воспитания социально активной личности. Это сложный и многогранный процесс. Воспитание гражданина, способного участвовать в решении актуальных проблем страны, брать на себя ответственность за ее судьбу, начинается в школе и является одной из важнейших задач школьного образования. Урок права играет решающую роль. Этот предмет помогает ориентироваться в окружающей действительности, осознать свой социальный и политический статус, его значимость в демократическом обществе. Под влиянием некоторых СМИ, их отдельных представителей, манипулирующих общественным сознанием, у подростков складываются ложные стереотипы, своего рода мифологические представления об окружающей, в том числе и политической, жизни. Для противодействия этим негативным явлениям в средней общеобразовательной школе № 7 г. Охи используются организационные формы гражданского образования: уроки, внеурочные и внешкольные формы деятельности, включающие ролевые, деловые игры, дискуссии, уроки-суды, гражданские форумы, акции, а также внедряются современные технологии.

Проведение в школе Недели правовых знаний позволило использовать ролевую игру «Суд над Карабасом-Барабасом». Игра была приурочена к годовщине принятия Конвенции о правах ребенка. Основные элементы игры – воображаемая ситуация, сюжет и роли. Дети готовы были к перевоплощению: принятию других жизненных норм, правил поведения, внешнего облика.

В профильном классе (социально-правовой статус) с учащимися проводилась деловая игра «Минуя сети мошенников». В процессе игры учащиеся знакомились с элементами правового тол-

кования деяний, признаваемых мошенничеством, с типичными следственными действиями при расследовании преступления, поиском ошибок по принятию действий в представленной ситуации.

Ролевая игра «Трудное решение» позволила сформировать целостное представление о личной ответственности человека за антиобщественные деяния.

Проведение внеклассного мероприятия «Гражданином быть обязан» было направлено на воспитание у школьников гражданских качеств и патриотизма, на формирование базисных знаний о государстве, праве, общественных и государственных институтах, правах человека.

Деловая игра «Хочу быть президентом» позволила создать условия для формирования активной жизненной позиции школьников, развития интереса к общественной жизни, выработки умения отстаивать свою точку зрения на политические вопросы, воспитания толерантности к иным взглядам и позициям.

Большую роль в правовом образовании играет дискуссия. Она выявляет многообразие точек зрения ее участников на ту или иную проблему, формирует собственные позиции каждого ученика. В дискуссии появляются собственные примеры из жизни. Дискуссия дает возможность убедиться в необходимости принципов применения основных прав и свобод: право на выражение мнения, учет мнения меньшинства, толерантность при столкновении противоположных взглядов. Учащиеся в дискуссиях учатся формулировать свое мнение, тем самым способствуя личному самопознанию и умению свободно говорить на общественно важные темы.

В 11-м классе проведены двухчасовые дискуссионные уроки, на которых поднималась важная проблема: «Подростковая преступность и пути ее предупреждения». Цель данного мероприятия: сформировать активную гражданскую позицию, стимулировать интерес молодого поколения к решению важных проблем российского общества. Выпускники считают данную проблему важной, так как сегодняшние дети – это взрослые завтра. Эта проблема близка им, так как именно их возраст часто связывают с понятием «кризис», «трудный». Такое представление о подростковом возрасте не является беспочвенным и имеет свои серьезные основания. Именно в этом возрасте человек сталкивается с множеством проблем, которые не понимает и не умеет правильно решать, но, считая себя уже взрослым, делает это часто неправильно, нарушая моральные и правовые нормы.

У учащихся была возможность принять участие и в гражданском форуме. Поднималась проблема смертной казни. Различные точки зрения позволили убедиться в том, что учащиеся 9-х классов были равнодушны к данной проблеме.

В течение трех лет в муниципальном округе проводится научная конференция учащихся образовательных учреждений. Принимала в ней участие и группа детей профильных классов. Актуальность тем «Какая армия нам нужна», «Рынок труда и молодежь», «Подростковая преступность», «Социально-правовая реклама» позволила учащимся заняться исследованием.

Учащиеся профильных и традиционных классов принимают активное участие и в областных конкурсах творческих работ «Права человека» (номинации «Письмо» и «Интервью»), и в заочном конкурсе сочинений-эссе «Не может сын глядеть спокойно на горе матери родной, не будет гражданин достойный к отчизне холоден душой». Выпускница профильного класса участвовала в областном конкурсе сочинений «Сегодня школьник – завтра избиратель».

Много лет в школе № 7 работает профильная школа для одаренных детей «Ариадна». Одним из направлений является правовое воспитание. С учетом возрастных особенностей была создана программа «Правовой лабиринт».

Разнообразие видов деятельности позволило сформировать у учащихся уважительное отношение к праву, правовым проблемам, расширить кругозор. Работа в школе «Ариадна» была мобильна и динамична.

Учащимся профильной школы была предложена деловая игра «Заседание правительства России», где рассматривался один из животрепещущих вопросов, затрагивающих всех школьников страны. Речь шла о принятии постановления правительства, устанавливающего правило, согласно

которому учебные занятия во всех школах страны будут начинаться в 7 часов 30 минут. Инициатором принятия данного постановления явилось Министерство образования. Все министерства: здравоохранения, финансов, внутренних дел, транспорта – имели возможность ознакомиться с проектом и высказать мнение. Была организована интеллектуальная игра «Детективное агентство в действии». Она основана на организации работы в группах. Суть работы каждой группы – совместный анализ и поиск общего решения предложенной задачи. Целью деятельности игроков в этой игре было не только обсуждение проблемы, но и совершенствование техники дискуссий, умение каждого игрока формулировать свою позицию, соотносить свою точку зрения с точкой зрения других, критически подходить к своему мнению и мнению окружающих и в конечном итоге корректировать свою позицию.

Учащимся профильной школы была предложена деловая игра «Выборы в органы местной власти». Она была призвана показать механизм формирования местной власти – органов местного самоуправления. Основой для ее построения был текст Закона о выборах в органы местного самоуправления.

Хочется сказать, что формирование гражданско-правового сознания происходит в процессе ежедневного общения с учащимися через различные формы занятий. Именно в школьном сообществе ребенок осознает и усваивает толерантный стиль общения, понимает важность выражения своей гражданской позиции. На вопрос: «Почему необходимо формировать гражданско-правовое сознание?», некоторые учащиеся школы ответили так: «Мы считаем, что от активного участия молодежи в политической жизни общества, от того, как сформировано гражданско-правовое сознание молодых людей, зависит, каким общество будет завтра».

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ

Коньшиев Ф. В.,

Полоцкий государственный университет,
г. Полоцк, Республика Беларусь

Совокупность средств исправления осужденных при их применении образует исправительное воздействие, которое представляет собой особый вид воспитательного, педагогического процесса, осуществляемого в условиях реализации мер государственного принуждения, ограничения прав, свобод и законных интересов осужденных.

В условиях глубоких экономических и политических преобразований, происходящих в Республике Беларусь, а также в странах ближнего зарубежья, на этапе построения правового государства отчетливо начинает прослеживаться интерес к исследованию правовой природы и организационно-правовых основ воспитательной работы с осужденными в местах лишения свободы. Следует отметить, что каждое третье преступление совершается молодыми людьми, которые попадают в места лишения свободы или сразу после окончания школы, или даже в период обучения в вузе, поэтому достаточно остро встает проблема воспитательного воздействия на них как средства исправления, правовое значение которого приобретает особую актуальность.

Как считает Г. Ф. Гумирова, «исправление – противоречивый процесс изменения сложившихся стереотипов сознания и поведения осужденных, представляющий собой целенаправленное, а иногда и жесткое управление их жизнедеятельностью» [2, с. 4].

И всякий раз, когда заходит речь о необходимости радикальных преобразований в исправительной политике, то необходимо иметь в виду, что это подразумевает не только «пересмотр правовых и материальных основ системы исполнения наказания, но и выработку новых подходов в обеспечении воспитательного воздействия на правонарушителей» [4, с. 25].

Анализ практической деятельности органов, уполномоченных исполнять уголовные наказания в виде лишения свободы, показал, что без целенаправленного воспитательного воздействия на осужденных невозможно высокоэффективно осуществлять правовое регулирование работы этих органов.

Процесс исправительного воздействия в условиях лишения свободы, как и всякий воспитательный процесс, представляет собой совокупность объективных и субъективных факторов воздействия на осужденных. В этой связи главная задача сотрудников органов и учреждений, исполняющих наказание, состоит в том, чтобы максимально эффективно определить все объективные и субъективные факторы воспитательного воздействия на осужденных, организовать их правильное сочетание.

Решение воспитательной задачи базируется на правовой регламентации функций всех видов исправительных учреждений (ИУ), их структурных подразделений, каждого сотрудника. Реализация воспитательной задачи в этой связи представляет

собой объект правового регулирования. Регламентация этого по своей природе педагогического процесса влияет на возможность и порядок тех или иных воспитательных средств, приемов, методов и форм. Более того, правовая регламентация рассматривается не столько как цель, сколько как средство, направленное на обеспечение достижения целей наказания, в которые включается и воспитательное воздействие.

Правовое регулирование исправительного воздействия создает возможность для возникновения правовых отношений в области реализации воспитательных мер в отношении осужденных. Правовое регулирование этого процесса преследует педагогические цели, реализация которых отражается не только в приучении осужденных к исполнению правил поведения, выработке уважения к законам, но и положительном либо отрицательном субъективном отношении осужденного к воспитателю, что является одним из исходных принципов формирования положительного (отрицательного) отношения воспитуемого к педагогическим воздействиям.

Правовая регламентация воспитательного процесса в ИУ придает ему четкую целенаправленность и организованность. Конкретизация процесса исправления осужденных в зависимости от категории воспитуемых делает этот процесс предметным и более действенным. Правильное применение и сочетание кары и воспитания в практической деятельности ИУ составляют суть исправительно-трудовой (уголовно-исполнительной) политики.

Попадая в ИУ, большинство осужденных озабочено только сокращением и окончанием сроков лишения свободы. Однако перед администрацией ИУ «стоит гораздо более сложная задача: планирование нового человека, умение видеть этого нового человека в каждом осужденном и с помощью мер воспитательного воздействия добиваться, чтобы осужденный тоже стремился к перестройке, переделке собственной личности» [1, с. 622–623].

Уголовно-исполнительное законодательство Республики Беларусь в ст. 104 Уголовно-исполнительного кодекса (УИК) рассматривает воспитательную работу с лишенными свободы осужденными как планомерную, основанную на педагогических принципах, методах и формах деятельности работников ИУ, представителей государственных и общественных организаций, направленную на формирование и укрепление у осужденных стремления к занятию общественно полезной де-

тельностью, добросовестного отношения к труду, соблюдение требований законодательства и принятых в обществе правил поведения, на повышение их образовательного и культурного уровня.

При этом необходимо учитывать, что:

1) под влиянием определенных условий жизни у каждого человека образуется устойчивая система реагирования на факторы окружающей среды, складывается динамический стереотип;

2) у преступника при длительном занятии преступной деятельностью также вырабатываются своеобразные привычки и навыки, то есть складывается преступный стереотип;

3) ставший на путь совершения преступлений человек привыкает к отсутствию позитивной среды, нередко семьи и жилья, перестает систематически трудиться и теряет трудовые навыки, приобретает преступные;

4) впоследствии такой индивид рассматривает каждую окружающую его ситуацию с точки зрения возможности безнаказанного совершения преступлений;

5) прежде чем приспособлять такого человека к существованию в нормальной социальной среде, необходимо разрушить его преступный стереотип и заменить трудовым, законопослушным [1, с. 623].

Для осуществления указанных целей в ИУ организуется, согласно ч. 2 ст. 101 УИК, правовое, нравственное, трудовое, культурно-просветительное, санитарно-гигиеническое и иное воспитание осужденных. В условиях изоляции, но организованной надлежащим образом воспитательной работы в ИУ преступный стереотип должен разрушаться, поскольку он не подкрепляется преступной практикой и мысленным повторением преступных операций. Скорее всего, он будет разрушаться в трудовых коллективах (бригадах) среди осужденных положительной направленности, которые в своем поведении ориентируются преимущественно на требования администрации, встали на путь исправления или проявляют стремление к этому, положительно относятся к работе в самодеятельных организациях, не поддерживают негативные неофициальные нормы среди правонарушителей, «зоновские» и «воровские» понятия («законы»), их ценности и цели не связаны с противоправным образом дальнейшей жизни [3, с. 5]. Не являются «безнадежными» (слово из сленга сотрудников ИУ, скептически относящихся к возможности исправления осужденных) осужденные так называемой нейтральной направленности, которые, по мне-

нию А. Н. Пастушени, «в одинаковой мере ориентируются как на требования администрации, так и на нормы среды, стараясь им не противоречить, либо безразлично относятся к соблюдению и тех, и других» [3, с. 5].

Следует отметить, что с помощью методов убеждения и принуждения, мер поощрения и взыскания реализуются воспитательные возможности режима в ИУ. Применение вышеуказанных педагогических методов и мер к лишенным свободы осужденным имеет важное значение.

Методы убеждения и принуждения, меры поощрения и взыскания используются в целях оказания воспитательного воздействия и на тех, к кому они применяются, и на других осужденных, а их наличие отражает отношение осужденного к мерам исправительно-воспитательного воздействия, к отбыванию наказания. Обязательным условием применения методов убеждения и принуждения, мер поощрения и взыскания является изменение поведения осужденного, его отношения к труду и обучению. Данные методы и меры в своей совокупности образуют систему – правовое явление, посредством которого оказывается воспитательное воздействие на все стороны человеческой личности. Использование данных методов к лишенным свободы осужденным базируется на основе соблюдения норм уголовно-исполнительного права и пенитенциарной педагогики. Они являются структурным компонентом в механизме реализации организации исправительного процесса.

Литература

1. Васильев, В. Л. Юридическая психология / В. Л. Васильев. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 656 с.
2. Гумирова, Г. Ф. Правовые и психологические аспекты оптимизации исправления осужденных к лишению свободы несовершеннолетнего возраста: автореф. ... дис. канд. юрид. наук: 12.00.08 / Г. Ф. Гумирова. – Самара, 2009. – 20 с.
3. Пастушеня, А. Н. Криминогенная сущность личности преступника: методология познания и психологическая концепция: монография / А. Н. Пастушеня. – Минск: Акад. МВД Респ. Беларусь, 1998. – 207 с.
4. Шамис, А. В. Место и роль воспитательной функции наказания в уголовно-исполнительном законодательстве / А. В. Шамис // Сб. науч. тр. ВНИИ МВД СССР: Правовое и методическое обеспечение исполнения уголовных наказаний. – М.: ВНИИ МВД СССР, 1994. – С. 23–27.

РАЗДЕЛ VIII. ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В САХАЛИНСКОЙ ОБЛАСТИ: СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ МЕДИКО-ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ПРЕПОДАВАНИЮ ЕСТЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН

Андреева Е. А.,

*Институт развития образования Сахалинской области,
г. Южно-Сахалинск*

В статье раскрываются концептуальные основы одного из современных подходов к преподаванию естественных дисциплин, который позволяет решить проблему формирования ценностного отношения школьников к своему здоровью.

Проблема сохранения и укрепления здоровья детей является одним из приоритетных направлений деятельности государства. Ценность здоровья является определяющей, поскольку именно здоровье определяет будущее общества, его способность к выживанию. Поэтому можно утверждать, что формирование ценностного отношения школьников к своему здоровью является одним из важных ориентиров в современном образовании.

Поиск новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса, которые бы способствовали формированию ценностных ориентаций учеников, остается актуальным и на современном этапе развития образования. Исследованием этой проблемы занимались многие дидакты и методисты. Например, Н. М. Амосов, Б. Т. Лихачев, Ш. А. Амонашвили, П. И. Пидкасистый и другие в своих трудах обращались к теме здоровья учащихся и формированию здорового образа жизни. Работы Г. К. Зайцева, В. В. Колбанова, Л. Г. Татарниковой и других посвящены проблемам школьной валеологии. Это направление синтезирует в себе знания разных наук: биологии, анатомии, психологии, физиологии, гигиены и педагогики. Педагогическая валеология рассматривает феномен здоровья «как вектор полноценного и неосложненного развития ребенка» [2, с. 36] и базируется на идеях целостности природы здоровья человека, ценностного отношения к здоровью, зависимости здоровья от образа жизни.

Итак, проблема формирования здоровой личности в педагогике рассматривается давно, и многие авторы подчеркивают необходимость создания специальных условий для нормального развития личности, акцентируя внимание на формировании здорового образа жизни учащихся и их валеологической культуры средствами одного предмета. Мы же предлагаем комплексную проблему сохранения и укрепления здоровья школьников решать комплексным путем – через объединение усилий педагогов естественных дисциплин по формированию у подростков ценностного отношения к здоровью с помощью медико-географического подхода к преподаванию.

Школьные курсы биологии, химии и физики имеют огромный потенциал и приоритет перед други-

ми дисциплинами в решении поставленной задачи. Им принадлежит ведущая роль в формировании у школьников ценностного отношения к здоровью. Например, М. Г. Гольфельд в отношении химических знаний говорил, что любой грамотный человек должен обладать минимумом химических знаний, чтобы успешно использовать их в повседневной жизни.

Разрабатываемый нами медико-географический подход (МГП) к преподаванию естественных дисциплин можно определить как личностно-ориентированный образовательный процесс, который строится на основе сочетания валеологического и регионального компонентов содержания образования естественных дисциплин и является основой для формирования и развития учащихся ценностного отношения к своему здоровью. Другими словами, МГП к преподаванию естественных дисциплин позволяет раскрыть значение окружающей среды как фактора здоровья и оказать влияние на формирование образа жизни школьников.

Медико-географический подход к преподаванию естественных дисциплин, основываясь на общепедагогических принципах интеграции и регионализации, позволяет рассматривать проблему формирования ценностного отношения школьников к своему здоровью комплексно – с биологической и социальной точек зрения.

Ведущей идеей обучения в современных условиях является межпредметная интеграция, а механизмом ее осуществления выступают межпредметные связи, являющиеся важным методологическим средством обучения [3, с. 11]. В процессе разработки медико-географического подхода к преподаванию естественных дисциплин нами был проведен анализ содержания курсов географии, физики, химии и биологии с целью выявления основных медико-географических понятий, который позволил выделить систему интеграции медико-географических знаний и умений и основных естественнонаучных понятий и разработать структуру этой системы.

К основным медико-географическим понятиям относятся: рельеф, климат, почвы, воды суши, моря и океаны, растительный и животный мир, которые, в свою очередь, являются основными географическими понятиями, изучаемыми в курсе основной школы [4]. В настоящее время человек сталкивает-

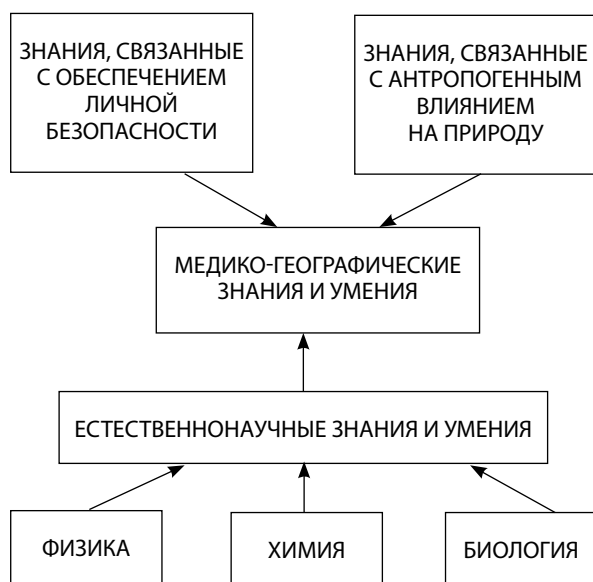
ся с новыми факторами, оказывающими влияние на состояние его здоровья. К таким факторам относят солнечную радиацию, ионизацию воздуха, мощные магнитные колебания. Кроме природных факторов, оказывающих влияние на здоровье человека, существуют также и социально-экономические факторы: особенности жизни людей, промышленность, сельское хозяйство, транспорт и пути сообщения, непродовольственная сфера.

Следует отметить, что медико-географические знания и умения интегрируются также и с надпредметными знаниями и умениями, связанными с обеспечением личной безопасности (ОБЖ), и с группой знаний, раскрывающих антропогенное воздействие на природу и человека (гуманитарные дисциплины).

Система взаимосвязи медико-географических, естественнонаучных и других (надпредметных) знаний и умений представлена в таблице 1.

Таблица 1

Система взаимосвязи медико-географических, естественнонаучных и других (надпредметных) знаний и умений



Таким образом, выделение валеологического компонента в содержании естественных дисциплин и установление межпредметных связей между ними позволяют рассматривать курсы химии, биологии и физики как основу для формирования у подростков ценностного отношения к здоровью.

Использование же принципа региональности при разработке учебных материалов позволяет по-новому взглянуть на проблему связи учебного предмета с жизнью. Реализация этого принципа предусматривает отбор содержания, методов, средств, форм обучения с учетом социально-экономических, культурных, этнических и других особенностей региона [1]. Для Сахалинской области такими особенностями являются: удаленность региона от центра России, интеграция различных культур (русской, японской, корейской, коренных народов Севера и др.), максимальная приближенность и зависимость человека от природных усло-

вий, своеобразие климата и другие.

Кроме принципов интеграции и региональности, медико-географический подход основывается и на общедидактическом принципе проблемности. Важно отметить, что в ряде трудов философов и историков-химиков доказано, что естественнонаучное познание в развитом виде представляет собой активную деятельность человека по решению научно-практических проблем в соответствии с гносеологическими и специфическими для естественнонаучного познания закономерностями (В. И. Кузнецов, А. А. Макареня и др.). Учитывая этот факт, можно утверждать, что обучение естественнонаучным дисциплинам на основе медико-географического подхода следует строить на решении учебных проблем.

Медико-географический подход к преподаванию естественных дисциплин может служить средством формирования ценностного отношения школьников к своему здоровью, поскольку учитывает и обоснованные в науке условия ценностно-ориентированного воспитания личности [4, с. 5]. К таковым следует отнести: включение личности в ценностно-ориентационную деятельность; организацию познавательной деятельности учащихся на творческом уровне; учет возрастных особенностей подростков и ориентация на реально значимые для них потребности и мотивы; ориентация на психологические механизмы формирования ценностей.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что медико-географический подход к изучению естественнонаучных дисциплин способствует формированию и развитию ценностного отношения школьников к своему здоровью.

Литература

1. Андреева, М. П. Профильное обучение: конструирование модулей регионального содержания / М. П. Андреева // Химия в школе. – 2004. – № 6. – С. 34–38.
2. Дегтерев, Е. А. Управление современной школой. Педагогика здоровья. Учебно-методическое пособие для руководителей, методистов, учителей и преподавателей общеобразовательных и специализированных учебных заведений, студентов и аспирантов педагогических учебных заведений, слушателей ИПК / Е. А. Дегтерев, Ю. Н. Синицын. – Вып. 8. – Ростов н/Д.: изд-во «Учитель», 2005. – 224 с.
3. Кузнецова, Н. Е. Обучение химии на основе межпредметной интеграции: 8–9 классы: учебно-методическое пособие / Н. Е. Кузнецова, М. А. Шаталов. – М.: Вентана-Граф, 2005. – 352 с.
4. Кучер, Т. В. Медицинская география: учебник для 10–11 классов профильных школ / Т. В. Кучер, И. Ф. Колпашникова. – М.: Просвещение, 1996. – 160 с.
5. Николина, В. В. Экология и культура: воспитание у учащихся ценностей экологической культуры в городской среде / В. В. Николина, Г. П. Шалфицкая. – Н. Новгород: изд-во Волго-Вятской академии гос. службы, 2000. – 72 с.
6. Сластенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин, Г. И. Чижикова. – М.: Академия, 2003. – 192 с.

ПСИХОДИДАКТИКА: НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИКИ. ДИСКРЕТНЫЙ И СИСТЕМНО-СТРУКТУРНЫЙ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ И УСВОЕНИЮ ЗНАНИЙ

*Зарецкая С. В.,
МОУ «Лицей № 2», г. Южно-Сахалинск*

В данной статье предлагаются новые подходы к преподаванию физики: дискретный и системно-структурный, обосновывается их эффективность в повышении качества обучения физике.

Школьный процесс обучения строится по самой простой и общедоступной схеме, основанной на словесно-репродуктивных способах обучения: учитель пересказывает параграф учебника, снабжая его по мере возможности демонстрациями изучаемых явлений, проводит закрепление знаний путем обсуждения и решения задач, дает задания на дом. Такая система удобна для учителя и требует минимум времени для подготовки, но учащимся скучно и неинтересно на уроке. Психодидактика обеспечивает вовлечение всех школьников в учебное занятие, четкую систему работы каждого ученика и, как следствие, осмысленное усвоение знаний по предмету.

Цель данной статьи: познакомить педагогов с новыми подходами к обучению.

Исторически сложилось, что психологические и дидактические теории обучения развивались независимо друг от друга. В результате возникли две серьезные проблемы: проблема взаимосвязи этих теорий и проблема доведения их до школьной практики. Выход – в развитии новой отрасли психолого-педагогического знания – психодидактики.

Психодидактика – это подход к обучению, который осуществляет взаимосвязь психологических и дидактических концепций обучения и внедрения их в школьную практику путем разработки психодидактических технологий, доведенных до уровня раздаточного дидактического материала, подготовленного для каждой темы конкретного учебного предмета [1, с. 5].

Предмет исследования психодидактики – система методологических подходов к обучению. Методологический подход к обучению и усвоению имеет четыре составляющие: дидактическую, психологическую, методическую и частно-предметную. Дидактическая составляющая связана с постановкой конкретной дидактической цели изучения содержания предмета. Психологическая составляющая определяет деятельность учителя по выбору психической функции личности, чтобы обеспечить максимальную эффективность усвоения учащимися конкретного материала. Методическая составляющая выполняет функции преобразования учебного материала в вид, дающий возможность использовать и развить выбранную психическую функцию личности, достичь успеха в обучении. Частно-предметная составляющая определяет конкретное содержание учебного материала, оперирование которым осуществляется.

Эти составляющие обязывают педагогов действовать в рамках определенной логики: ставить конкретную дидактическую цель, выбирать психическую функцию, способствующую в максималь-

ной степени достижению поставленной цели в данном конкретном классе.

Одним из методологических подходов является дискретный, сущность которого заключается в том, что на каждом уроке учащиеся совместно с учителем проводят анализ изучаемого материала и в нем выделяют элементы знания. Под элементами знаний (ЭЗ) понимают минимальный объем учебного материала, содержащий законченную мысль, воспроизведение которой можно вызвать постановкой краткого вопроса. Систему вопросов и ответов принято называть «доминирующие элементы знания» (ДЭЗ). Доминирующие элементы знания выделяются в соответствии с тремя критериями:

- элемент знания встречается впервые в курсе учебного предмета;
- элемент знания входит в число основных понятий, которые необходимо усвоить на данном уроке;
- элемент знания имеет большое мировоззренческое значение.

Основные функции дискретного подхода к усвоению учебного материала:

- умение самостоятельного анализа учебного материала, выделение элементов знания;
- развитие мышления в процессе анализа и составления ответов;
- приобретение навыков учебного труда, самостоятельного поиска знаний;
- закрепление и прочное запоминание учебного материала.

На первых этапах обучения поэлементный анализ текста осуществляет учитель; он предлагает учащимся готовую систему вопросов для записи в тетрадь. Учащиеся самостоятельно работают с материалом учебника, отыскивают ответы на вопросы и заносят их в таблицу ДЭЗ. По мере работы приобретается опыт, и постепенно вся функция анализа текста передается ученикам. Тогда они полностью сами составляют таблицу ДЭЗ.

Приемы использования доминирующих элементов знаний:

1. Проверка усвоения ДЭЗ одного урока в порядке их логического следования.
2. Выборочная проверка знаний в пределах ДЭЗ одного урока.
3. Письменный опрос по карточкам в пределах ДЭЗ одного или нескольких уроков.
4. Включение вопросов по знанию ДЭЗ в контрольные и лабораторные работы.
5. Проведение зачетных уроков по знанию ДЭЗ пройденной темы.
6. Взаимоконтроль знаний ДЭЗ в пределах темы.

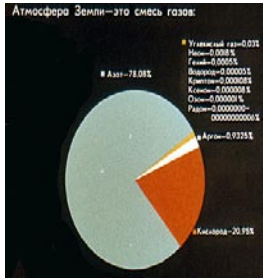
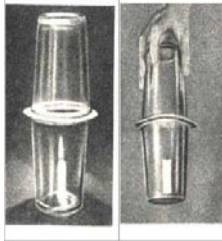
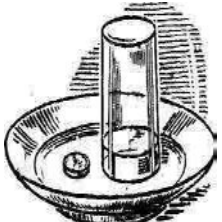
8. Повторение по ДЭЗ в процессе подготовки к экзаменам.

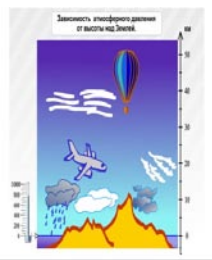
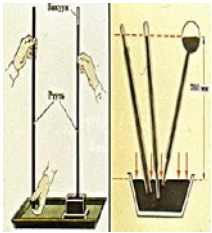
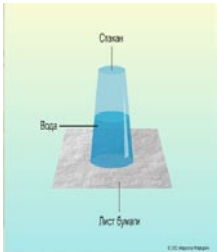
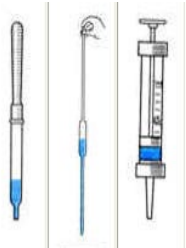
1	2	3	4
4.	Приведите примеры механического движения	стр. 30, 31	
5.	Насколько важно указывать, относительно каких тел происходит движение?	стр. 30	
6.	Что такое траектория?	стр. 31	
7.	Какие виды траектории бывают?	стр. 31	
8.	Что называют путем, пройденным телом?	стр. 31	
9.	Какой буквой обозначается путь?	стр. 31	
10.	Что принято за единицу пути?	стр. 32	
11.	Как перевести сантиметры в метры?	стр. 32	
12.	Как перевести километры в метры?	стр. 32	

Доминирующие элементы знания темы «Взаимодействие тел»

7-й класс	Раздел курса физики «Взаимодействие тел»		
Тема: «Механическое движение» ДЭЗ, Физика-7, А. В. Перышкин, §13			
№ п/п	Вопросы к ДЭЗ	Источник знаний	Ответы
1.	Что нужно сделать, чтобы узнать, движется или покоится тело?	стр. 30	
2.	Если положение тела меняется, то что о нем говорят? А если не меняется?	стр. 30	
3.	Что называется механическим движением?	стр. 30	

Структурная схема по теме «Атмосферное давление»

Явления	Научные факты	Гипотеза	Величины	Законы	Применение
Атмосферное давление	I. Атмосфера Земли – это смесь газов.  II. Вокруг поверхности Земли простирается атмосфера. 	Верхние слои воздуха оказывают давление на поверхность Земли.	p_a – атмосферное давление; $[p_a] - 1 \text{ Па}$ ρ – плотность вещества; $[\rho] - 1 \frac{\text{кг}}{\text{м}^3}$ h – высота столба жидкости или газа; $[h] - 1 \text{ м}$ g – ускорение свободного падения; $[g] - 1 \frac{\text{м}}{\text{с}^2}$ 1 мм рт ст – 133.3 Па Нормальное атмосферное давление – 760 мм рт ст.	$p_a = \rho g h$ $p_a = 101283 \text{ Па}$ $\approx 10^5 \text{ Па}$	1. Магдебургские полушария. Давление атмосферы так сильно прижало полушария друг к другу, что их не могли разорвать.  2. «Сухая монета». Нужно взять монету, не замочив пальцев и не выливая воду из тарелки. 

Явления	Научные факты	Гипотеза	Величины	Законы	Применение
	III. Чем выше, тем атмосферное давление меньше.  IV. Опыт Торричелли.  				3. Перевернутый стакан. Воду удерживает давление воздуха.  4. Использование атмосферного давления в медицине. 

Системно-структурный подход – это подход, связанный с анализом общей структуры состава знаний учебного предмета, выделением его элементов и их функций, систематизацией по общности функций и классификацией в соответствии со структурой изучаемых теорий. Для систематизации знаний, изучаемых на уроках физики, нами созданы структурные таблицы.

В содержании знания по физике выделяют девять элементов: 1) физическое явление; 2) физическая теория; 3) научный факт; 4) гипотеза; 5) идеальный объект (модель); 6) физическая величина; 7) закон; 8) практическое применение; 9) задачи.

Новый подход в преподавании физики обеспечивает вовлечение всех школьников в учебное занятие, четкую систему работы каждого ученика и, как следствие, осмысленное усвоение знаний по предмету. В результате наблюдается высокая

активность участия в учебно-исследовательской работе: на школьном уровне – 25 %, на городском уровне – 5 %. В дистанционных олимпиадах увеличилось количество участников на 13 %. Высокие показатели в городских и региональных предметных олимпиадах – один победитель и четыре призера. Хорошие результаты ЕГЭ; участие в международных семинарах «SEED» компании Шлюмберже. Подводя итог, отметим, что рассмотренные подходы способствуют выработке у учащихся ряда интеллектуальных, организационных и учебных компетенций.

Литература

Крутский, А. Н. Психодидактика: новые технологии в преподавании физики / А. Н. Крутский, О. С. Косихина. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2006. – 44 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ

Пискунова Т. Е.,
МОУ «СОШ № 23», г. Южно-Сахалинск

В преподавании физики автор придерживается следующей концепции инновации: использовать в обучающей деятельности современные образовательные технологии (интерактивное обучение, в том числе информационные технологии), новые цифровые образовательные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, презентации к урокам и другие с целью формирования у школьников устойчивого интереса к физике.

В школьном преподавании физики развивать и совершенствовать устойчивый интерес учащихся помогают современные образовательные технологии (развивающее обучение, личностно-ориентированные технологии, разноуровневое обучение, блочно-модульное обучение, проблемное обучение, активные формы обучения), а также методы фиксации и оценивания учебных достижений через мониторинги качества знаний и уровня обученности учащихся по четвертям и за год; методика Стандартизированной контрольно-оценочной деятельности (СтаКОД).

Интерактивная доска StartBoard в комплекте с программным обеспечением была установлена в кабинете физики нашей школы в начале 2008 года. В ходе знакомства с ней, общения с коллегами, обучения на курсах и самообразования у автора выработался примерный алгоритм, подвергающийся корректировкам, позволяющий плодотворно готовиться и проводить процесс обучения физике с применением интерактивной доски.

При подготовке к уроку намечаются его этапы (план изложения, подачи). Если это итоговый урок по теме, то обычно используется игра, в том числе тест ЕГЭ – в форме игры. В основном в Интернете подыскивается материал для этого урока: лекционный (текст, набор сведений), ЦОРы, ЭОРы, иллюстративный материал (картинки, плакаты, флэш-анимации, видео, фото), что помещается в тематические папки в компьютере. Поскольку важной частью обучения является представление информации, то в виде основы для создания электронного ресурса урока используется среда подготовки презентаций MS POWER POINT, имеющая в своем арсенале необходимый набор инструментов для эффективной подачи учебного материала.

Начинается создание слайдов презентации (POWER POINT) или страниц (флипчартов) для ИД (StartBoard) с использованием собранного. Это самый затратный по времени процесс. Но и самый интересный. Необходимо расположить на экране, оформить фон, анимацию, вид переходов к следующему слайду, к очередному блоку внутри одного слайда, подобрать звуковое сопровождение переходов, фрагментов (шумовое, музыкальное), вставить гиперссылки, чтобы все необходимые при обсуждении материалы были подготовлены заранее и легко доступны с помощью ИД.

Компьютерных наглядных материалов и обучающих ресурсов по любой теме можно найти великое множество и использовать их многократно. Поэтому ИКТ позволяют не беспокоиться за

сохранность бумажных карт, плакатов и т. п. – во многих из них отпала необходимость.

Важное наблюдение: интерактивная доска соответствует тому способу восприятия информации, которым отличается новое поколение школьников, выросшее на ТВ, компьютерах и мобильных телефонах, у которого гораздо выше потребность в темпераментной визуальной информации и зрительной стимуляции. Современному ребенку намного интереснее воспринимать, добывать, анализировать информацию, в том числе обучающую, в интерактивном виде, на «живом» экране, в занимательной и игровой форме. ИД помогла и помогает сделать уроки более интересными, увлекательными и современными. Можно отметить, что ученики, которые раньше не проявляли особого интереса к учебе, теперь с энтузиазмом выходят отвечать. Это важно и для ученика, и для учителя.

ИД, в частности, SmartBoard, Interwrite, а также StartBoard, с которой автор работает на постоянной основе, облегчает процесс восприятия некоторых сложных физических явлений и законов, предоставляет учителю возможность проиллюстрировать в динамике свои объяснения, а учащимся – использовать «живую» схему задачи. Встроенные средства визуализации (мультипликация, графики, таблицы, диаграммы, векторы сил и траектории движения тел) позволяют увидеть и проанализировать то, что в традиционном курсе физики существует лишь в виде абстрактных понятий и формул.

Интерактивная доска – это, по сути, активный экран, присоединенный с помощью кабеля или через беспроводную связь к компьютеру, изображение с которого передает на доску проектор. Достаточно прикоснуться к поверхности доски входящим в ее комплект маркером, чтобы начать работу на компьютере, в котором прикосновения интерпретируются специальным программным обеспечением. Используя маркер, можно, не отходя от доски, управлять компьютерными приложениями или делать пометки поверх изображения, сохранять необходимые записи для последующего использования. ИД – дополнение к проектору. Интерактивная доска добавляет к возможностям проектора функцию обратной связи, тем самым создавая кольцо: компьютер–проектор–доска–компьютер. Или даже восьмерку, второе кольцо: учитель–доска–ученик–учитель. Точка соприкосновения двух колец – интерактивная доска.

Личный опыт убеждает, что использование интерактивной доски помогает разнообразить

занятия, сделать их яркими и увлекательными, позволяет реализовать педагогические принципы наглядности, доступности и системности, вносит дополнительный фактор для развития внимания, зрительной памяти, восприятия: повышается концентрация внимания, улучшаются понимание и запоминание материала.

Опыт поиска и апробации различных технологий обучения убедил автора в том, что наиболее оптимальным является проблемный метод. Как никакой другой, он способствует активизации мышления учащихся. Создание проблемных ситуаций, их анализ, активное участие учеников в поиске путей решения поставленной учебной проблемы возбуждают мыслительную активность обучаемых и поддерживают глубокий познавательный интерес, включают учащихся в ситуацию выбора, самостоятельного принятия решений, создают условия для общения, диалога и сотрудничества.

Применение на уроках интерактивной доски позволяет добиться в названном направлении еще более интересных результатов. При изучении второго закона Ньютона проблемную ситуацию можно создать постановкой соответствующего вопроса. Используя интерактивную штору, побудить учащихся определить, что за ней написано. При изучении движения молекул для активной мыслительной деятельности можно предложить участникам познавательного процесса продолжить иллюстрированную фразу о капле краски в стакане воды, или – фразу о флаконе с духами: если открыть флакон с духами, то...

Другое важное наблюдение: интерактивная доска – ценный инструмент для обучения всего класса. Это – визуальный ресурс, помогающий сделать уроки живыми и привлекательными для учеников. Не приходится тратить время на то, чтобы, например, для управляющего действия перейти от экрана к клавиатуре. Возможность ИД свели к минимуму меловую работу, которая всегда присутствует на обычной доске, позволили заготовить большое многообразие слайдов презентаций и интерактивных страниц уроков. Использование интерактивной доски позволило улучшить планирование урока и поднять его темп, увеличить активность учеников на уроке. Вместе с другими ресурсами (презентации, демонстрации и моделирование) интерактивная доска улучшает понимание материала урока. Ученики становятся более активными и заинтересованными. Работа с видеоматериалами значительно расширяет объем воспринимаемой информации. Все в комплексе значительно экономит время, стимулирует развитие мыслительной и творческой активности, включает в работу всех учащихся, находящихся в классе. Не секрет, что осуществить на уроках проблемный подход наиболее целостно можно далеко не всегда, так как для его реализации требуется выполнение определенных условий, а также большая затрата учебного времени. Тем не менее, зная и воплощая приемы, позволяющие использовать проблемный метод обучения на различных этапах учебного процесса, опираясь на возможности ИД, удастся применять, например, проблемные задачи. Их решение позволяет ученику даже со слабыми вычислительными навыками не только

почувствовать сложность физических явлений, но и понять их суть, побудить его к самостоятельному разрешению проблемы, ее осмыслению, попытаться поставить себя на место изобретателя, испытать удовлетворение от интеллектуального труда. Такие задачи позволяют ученикам сопоставить получаемый ими результат с ранее изученным материалом, сделать выводы, задуматься.

Рассмотрим несколько примеров. Ответы на задачи появятся на экране только после высказывания предположений учащимися.

Близнецы-братья Митя и Витя по утрам пьют чай из сообщающихся сосудов. Пока Митя еще только сыплет сахар, Витя уже выпивает половину чая из своего сосуда. Куда при этом девается чай из Митиного сосуда?

Утекает в Витин сосуд. В сообщающихся сосудах равенство братских уровней жидкости. Пьешь из одного, а в другом меньше становится.

НЕ ИЗМЕНИТСЯ

Как изменится масса гири, если её опустить в солёную воду?






Таким образом, продуманное и спланированное управление интерактивной доской помогает сделать преподавание изучаемого материала захватывающим и динамическим. На интерактивной доске удастся моделировать абстрактные идеи (электромагнитное поле, газовые процессы и т. п.) и понятия (электрический ток и др.), не прикасаясь к компьютеру, изменить модель, перенести объект в другое место экрана или установить новые связи между объектами. Все это делается в режиме реального времени. Можно создать ссылки с одного файла на другой – например, аудио-, видеофайл или интернет-страницу, что позволяет не тратить время на поиск нужных ресурсов. Аудио- и видеофайлы легко контролировать, проигрывая небольшие отрывки. Часть статичного изображения можно закрыть шторкой (часть слайда с ответами) или высветить прожектором. То, что на интерактивной доске легко передвигаются объекты и надписи, добавляются комментарии к текстам, рисункам и диаграммам, выделяются ключевые области и добавляются цвета, позволяет с учащимися делать все это у доски перед всем классом, привлекая всеобщее внимание. Пользуясь ИД, удастся активно комментировать материал: выделять, уточнять, добавлять посредством электронных маркеров с возможностью изменить цвет и толщину линии. Делать

пометки прямо поверх изображения; рисовать и делать записи поверх любых приложений и веб-ресурсов, что усиливает подачу материала, а в исполнении учащихся – поощряет импровизацию и гибкость. Использование интерактивной доски сделало привычкой корректировать записи – взять маркер и добавить запись, комментарий, нарисовать круг, подчеркнуть или выделить нужную информацию, использовать разные цвета и способы выделения. В случае возникновения вопросов по ранее решенным задачам можно быстро к ним вернуться, теперь нет необходимости восстанавливать условие или решение.

В заключение следует отметить, что внедрение в образование ИКТ повышает общий уровень учебного процесса, усиливает мотивацию об-

учения и познавательную активность учащихся, постоянно поддерживает учителей в состоянии творческого поиска дидактических новаций. Современные педагогические технологии в сочетании с современными информационными технологиями могут существенно повысить эффективность образовательного процесса, решить стоящие перед образовательным учреждением задачи воспитания всесторонне развитой, творчески свободной личности.

Творческое и глубоко продуманное использование учителями интерактивных образовательных систем создает развивающие возможности как для школьников, так и для самих педагогов, обеспечивая современный уровень образовательной деятельности на уроках.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В САХАЛИНСКОЙ ОБЛАСТИ

Сакович Л. П.,

Институт развития образования Сахалинской области,
г. Южно-Сахалинск

В статье акцентируется внимание на роли инновационной деятельности учителя в профессиональном саморазвитии педагога в свете задач, обозначенных в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа». Анализируется влияние приоритетного национального проекта «Образование» на активизацию инновационных процессов в образовании Сахалинской области.

Задачи, диктуемые современным уровнем развития общества, нашли свое отражение в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа»:

- новая школа – это новые учителя, открытые всему новому, хорошо знающие свой предмет;
- ключевой характеристикой современного образования становится не только передача знаний и технологий, но и формирование творческих компетентностей, готовности к переобучению и инновациям [1].

Необходимые изменения не могут происходить, если педагоги не будут стремиться совершенствовать свою профессиональную деятельность. Специфика труда учителя побуждает его пополнять знания и умения всю жизнь. Профессиональная деятельность педагога неполноценна, если она строится как воспроизводство однажды полученных знаний и усвоенных методов работы. Если педагог не наращивает в себе новое, не развивается интеллектуально, духовно – детям он дать ничего не сможет и создать новое тоже не сможет. Если идет процесс саморазвития учителя, развиваются и его ученики.

Педагог-профессионал не принимает в готовом виде ни идеи, ни технологии – он самоопределяется по отношению к ним и осознанно творит свою собственную деятельность. Это возможно только при условии самостоятельной, самообразовательной деятельности в организации непрерывного образования педагогов.

Профессиональное саморазвитие педагога предполагает прохождение определенных этапов:

1. Поиск своей позиции, когда учитель осознает, что эффективность его деятельности зависит от продуцирования собственных решений.
2. Критический анализ различных вариантов решения поставленных педагогических задач.
3. Выбор приоритета, построение основ своего авторского варианта обучения на основе сопоставления традиционных схем педагогической деятельности с ее инновационными образцами.
4. Ситуация «отказ от стереотипов» – рефлексия собственного опыта, обоснование и апробация своей авторской методической педагогической системы [2].

Переход современной школы из режима функционирования в режим инновационного развития невозможен без профессионального саморазвития педагога, без его готовности к участию в инновационной деятельности.

Готовность учителя к инновационной деятельности – это совокупность качеств учителя, определяющих его направленность на развитие собственной педагогической деятельности и деятельности всего коллектива школы, а также его способности выявлять актуальные проблемы образования учеников, находить и реализовывать эффективные способы их решения [3]. Однако для инновационной деятельности педагога недостаточно его компетентности в инноватике, необходимо еще создание определенных условий для реализации этой деятельности.

Как считают специалисты в области образовательных инноваций, для успешной реализации инновационной деятельности учителя необходимо:

- понимание изменений самого себя как основы инновационного поведения;
- направленность профессионального сообщества на изменения в образовании;
- наличие соответствующей образовательной среды инновационной деятельности.

Мнения исследователей инновационных процессов в образовании сходятся в понимании того, что внедрение образовательных инноваций невозможно на уровне отдельных педагогов или отдельных технологий. Любое локальное нововведение, не согласующееся с образовательной системой школы, оказывается либо отторгнутым, либо адаптированным этой системой, в результате чего принципиально теряется его инновационность [4].

Наименьшей структурной единицей, способной задавать и поддерживать инновационные процессы, является школьная организация. Ключевой фигурой образовательного процесса является педагог, поэтому именно его позиция по отношению к инновациям является определяющей в инновационной деятельности школы, в направленности профессионального сообщества на изменения в образовании, следовательно, об инновационной деятельности учителя можно говорить только в контексте инновационной деятельности образовательного учреждения.

Сегодня каждый представитель педагогической профессии выступает не только как преподаватель, наставник, воспитатель, но и как исследователь, новатор, открывающий в своей деятельности новые принципы, способы обучения и воспитания, объединяет традиции с нововведениями, строгие алгоритмы и правила с творческим поиском, использует инновационные технологии обучения и воспитания.

С каждым днем все больше педагогов и образовательных учреждений Сахалинской области включаются в инновационную деятельность: используют в учебно-воспитательном процессе современные информационно-коммуникационные технологии, совершенствуют учебно-лабораторное оборудование, разрабатывают и апробируют новые методики обучения и воспитания. В связи с этим необходимо поддерживать стремление работников образования к собственному развитию. Надо дать возможность квалифицированным учителям, социальным педагогам, логопедам, руководителям и другим работникам образовательных учреждений не только накапливать бесценный опыт, но и передавать его широкому кругу педагогической общественности, что особенно актуально в условиях перехода на новые государственные образовательные стандарты и стремительно-го развития альтернативных учебных программ.

В 2010 году отделом науки и педагогических инноваций института изучалось состояние инновационной деятельности в образовательных учреждениях Сахалинской области, готовность учителя к участию в этой деятельности. Как показали результаты исследований, педагоги школ принимают достаточно активное участие в инновационной деятельности в рамках инновационных площадок локального, муниципального и регионального уровней. Наблюдается положительная динамика в развитии инновационной деятельности в области по сравнению с 2009 годом. Количество областных экспериментальных площадок (ОЭП) увеличилось на пять единиц, муниципальных – на 12, что связано в первую очередь с приоритетным национальным проектом «Образование», так как наиболее весомым критерием оценки деятельности образовательного учреждения и учителя в рамках конкурсного отбора является участие в инновационной деятельности. Происходит расширение инновационного пространства за счет увеличения количества творческих групп в рамках действующих площадок, особенно по апробации и внедрению информационно-коммуникационных технологий в образовательный и воспитательный процесс.

Взросшую мотивацию педагогов к участию в инновационной деятельности подтверждают также итоги конкурса «Лучший инновационный проект». В 2009 году в номинации «Инновационный проект педагога» было представлено 32 проекта учителей из общеобразовательных школ области, что на 12 проектов больше, чем в 2008 году. В победители вышли педагоги образовательных учреждений из г. Южно-Сахалинска, Долинска, Поронайска, Анивы, Холмска, Корсакова, с. Адо-Тымово Тымовского района – всего 12 человек. Все участники конкурса инновационных проектов являются членами исследовательских коллективов муниципальных и областных экспериментальных площадок и школ-победителей ПНПО, что подтверждает тезис об успешности инновационной деятельности учителя в условиях направленности всего профессионального сообщества школы на изменения в образовании.

Сегодня корпус учителей-инноваторов – победителей конкурсного отбора в рамках проекта «Образование» – составляет 166 человек. С 2007 года СОИПиПКК участвует в диссеминации инновационного опыта педагогов. На интернет-портале СОИПиПКК (<http://www.sakhitti.ru>) идет формирование региональной сетевой базы данных («Банк педагогических инноваций»), являющейся программным продуктом специалистов Центра новых информационно-образовательных технологий (ЦНИОТ) СОИПиПКК. По типу представленной информации банк данных состоит из двух частей: «Инновация педагогическая» и «Передовой педагогический опыт». На сегодняшний день банк данных содержит более 300 файлов краткого описания инновационного и передового педагогического опыта. Ресурс доступен всем пользователям сети Интернет. В 2008 году выпущен сборник материалов учителей – победителей конкурсного отбора ПНПО «Инновации в школах Сахалина». В настоящее время изучается возможность создания интернет-сообщества учителей-новаторов Сахалинской области.

В рамках традиционных августовских мероприятий 2010 года муниципальными органами управления образования были организованы и проведены фестивали педагогических инноваций «Образование будущего». Данная форма позволила образовательным учреждениям представить публичный отчет о своих достижениях и перспективах развития, с одной стороны, а с другой – стать своеобразной площадкой для профессионального общения, мастерской передового педагогического опыта учителей-инноваторов, победителей ПНПО. Площадками для проведения августовских мероприятий стали школы-победители ПНПО и областного конкурса «Школа года».

С 2009 года в инновационной инфраструктуре образования Сахалинской области идет процесс формирования новых типов инновационных площадок – областных стажерских площадок по распространению опыта лидеров приоритетного национального проекта «Образование» и ресурсных центров, что, несомненно, придаст новый импульс для развития инновационного движения в школах области и определит новые горизонты для профессионального развития педагогов.

Литература

1. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» // Вестник образования. – 2010. – № 4. – С. 4–12.
2. Загвязинский, В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1998. – 146 с.
3. Лазарев, В. С. Инновационная деятельность учителя / В. С. Лазарев // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2008. – № 3. – С. 10–16.
4. Никишина, И. В. Инновационная деятельность современного педагога в системе обще-школьной методической работы / И. В. Никишина. – 2-е изд. – Волгоград: Учитель, 2008. – 93 с.

РАЗДЕЛ IX.

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНЫХ ЧУВСТВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО КРАЕВЕДЕНИЯ

Армадистова Е. А., Севастьянова Т. А.,
МДОУ «Солнышко», г. Долинск,
Сахалинская область

Статья отражает деятельность педагогического коллектива дошкольного образовательного учреждения по внедрению в учебное пространство часов для изучения с детьми сахалинской культуры, искусства и традиций. В ней рассматриваются вопросы воспитания толерантности на основе авторской программы «Музыкальное краеведение».

В течение последних десятилетий народное творчество находит все более достойное место в российской образовательной системе воспитания, обучения и развития подрастающего поколения. Отшлифованные временем фольклорные средства содержат эмоционально-энергетический потенциал, крепчайшими узами соединяющий человека с родной землей, с окружающими людьми и ведущий его по пути Добра, Любви, Красоты и Справедливости.

Традиционные истоки являются незаменимым источником нравственно-эстетического воспитания детей. Что не заложено в душу ребенка с детства, потом невосполнимо.

Вопросы формирования толерантных чувств рассматриваются в философских и психологических исследованиях по проблеме общения (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, Ю. Н. Емельянов, М. С. Каган, И. С. Кон, А. А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, П. М. Якобсон и др.), в теории межкультурной коммуникации (О. В. Костюк, Н. Г. Лимонова, Р. Е. Портер, Л. А. Самовар, Ю. П. Тен и др.), в вопросах национальных отношений, этнографических характеристиках народов мира (Р. Г. Абдулатипов, С. А. Арутюнова, Ю. В. Арутюнян, Л. Н. Гумилев и др.).

В настоящее время обсуждение и исследование проблемы толерантности приобрело универсальный характер для педагогики и философии в целом. Но при этом практически отсутствуют работы, посвященные воспитанию толерантности личности средствами искусства, до сих пор не создано данное художественно-педагогическое направление. Между тем многими учеными признается, что именно через познание иной культуры, в том числе музыкальной, человек становится более терпимым (толерантным) по отношению к народу данной культуры [1, с. 124]. Влияние музыки на толерантное поведение личности подтверждено различными социологическими и психологическими исследованиями, в которых подчеркивается, что большой музыкальный кругозор облегчает

общение и взаимопонимание между разными слоями общества, а одним из кирпичиков прочного социального мира может быть широкое и всеобщее музыкальное образование, психологически сближающее людей и обращающее «чужое» в «свое» [2, с. 314].

Действительно, особыми возможностями в плане воспитания этнокультурной толерантности личности выступают музыкальные занятия и культурно-досуговая деятельность в детском саду, так как именно в этих условиях все дети в процессе художественно-коммуникативной деятельности постигают основы мировой музыкальной культуры.

Основная деятельность дошкольного образовательного учреждения – реализация образовательных программ дошкольного воспитания для детей от двух до семи лет. Генеральными задачами всех педагогов ДОУ является создание оптимальных условий для воспитания и обучения детей: благополучная эмоциональная и физическая среда, приобщение детей к общечеловеческим ценностям, воспитание трудолюбия, любви к Родине, к родному городу, семье и родной природе. Сходство в духовной жизни способствует общению и взаимодействию, что, в свою очередь, порождает творческие усилия и достижения, придающие особое своеобразие культуре. О важнейшей роли этнопедагогики писали: Ш. А. Амонашвили, Т. В. Антонова, Г. С. Виноградов, Г. Н. Волков, М. Б. Зацепина, П. Ф. Каптерев, В. С. Кукушин, Н. Г. Куприна, Л. Л. Куприянова, Г. Н. Науменко, В. А. Сухомлинский, Л. Н. Толстой, Л. В. Шамина и др.

Педагогический коллектив дошкольного образовательного учреждения «Солнышко» г. Долинска Сахалинской области, встав на путь инновации в 2008 году, принял на себя обязательство разработки авторской образовательной программы по реализации национально-регионального компонента в образовательном пространстве детского сада. 16 педагогов данного коллектива в основу своей практической деятельности взяли процесс формирования духовно-нравственной культуры с зачатками межнациональной толерантности до-

школьников на основе ознакомления с особенностями традиций и обычаев русского, корейского, нивхского народов.

Но эта работа носила эпизодический характер, отсутствовал системный подход, так как, к сожалению, на Сахалине не создано ни одной учебной программы, ни одного методического пособия по межнациональному общению для дошкольников, не разработаны программы и методики по сахалиноведению для ДОУ. Когда ребенок начинает активно знакомиться с окружающим миром, он осознает себя как личность определенной национальности. Это происходит через ознакомление с региональной фольклористикой, природой родного края. И от того, что мы привьем дошкольнику в детстве, зависит, будет ли он в дальнейшем бережно относиться к культуре и традициям родного края, уважать обычаи и обряды народов, проживающих рядом. На Сахалине самыми многочисленными этническими группами являются русские, украинцы, корейцы, малочисленные коренные народности – нивхи, ороки, эвенки.

Анализ состояния образовательного процесса в ДОУ «Солнышко» г. Долинска показал, что на протяжении многих лет педагоги знакомят дошкольников лишь с одной культурой – русской, дети не ставят в условия коммуникативного диалога культур. Это и определило необходимость опытно-экспериментальной работы в контексте диалога трех культур по теме «Традиции и обычаи народов Сахалина в дошкольном образовательном пространстве». В качестве диалога были выбраны русская, корейская и нивхская культуры. Такой выбор не случаен, так как одной из задач регионального дошкольного образования является формирование базиса личностной культуры и самосознания личности на основе ознакомления дошкольников с национальной культурой народов Сахалина.

Задачами педагогического коллектива стали создание условий, организация образовательной и внеучебной деятельности таким образом, чтобы дети понимали и принимали друг друга, уважали традиции и культуру разных народов, живущих на Сахалине.

В своей работе мы исходили из того, что основа толерантности – формирование гуманных отношений между людьми независимо от их национальности. Нами была создана учебная рабочая программа «Музыкальное краеведение для детей 4–7 лет», которая содержит в себе знания о музыкальной культуре и традициях народов, населяющих Сахалин.

Цель программы: воспитание толерантных чувств у детей дошкольного возраста средствами национально-регионального компонента. Программа «Музыкальное краеведение» имеет художественную направленность, формирует у детей знания о культуре и традициях народов Сахалина, коммуникативно-толерантные навыки общения. Программа описывает трехлетний курс подготовки по музыкальному воспитанию и развитию детей четырех-семи лет (средняя, старшая и подготовительная к школе группы) с элементами краеведения и разработана как раздел комплексной программы «Традиции и обычаи народов Сахалина в дошкольном образовательном пространстве». Она также может использоваться

как самостоятельная учебная программа в рамках реализации национально-регионального компонента. Новизна темы состоит в том, что разработана технология построения образовательного процесса в области музыкального воспитания на основе диалога трех культур (русской, корейской, нивхской), направленная на формирование у дошкольников познавательных ценностей.

Основное внимание в программе уделяется формированию у ребенка умений находить отличия и общее в особенностях культур народов Сахалина, формированию у них интереса к национальной культуре разных народов. Программа реализуется в двух направлениях: через систему организованных занятий и массовые театрализованные досуги, составлена с учетом реализации межпредметных связей по разделам: «Исодеятельность», «Художественная литература», «Ознакомление с окружающим миром», «Физическое воспитание».

В каждой возрастной группе содержание программы включает четыре раздела:

первый раздел – «Русская народная музыкальная культура»;

второй раздел – «Корейская народная музыкальная культура»;

третий раздел – «Нивхская народная музыкальная культура»;

четвертый раздел – «Праздничная культура народов Сахалина».

первый, второй, третий разделы реализуются через музыкальные занятия по трем блокам.

Первый блок: «Композитор – имя ему народ» (духовно-нравственное воспитание, развитие музыкального восприятия детей на основе знакомства с композиторской и народной вокальной и инструментальной музыкой, формирование и развитие вокально-хоровой культуры личности).

Второй блок: «Народные музыкальные инструменты» (знакомство детей с музыкальными инструментами народов Сахалина и формами их бытования, элементарное музицирование).

Третий блок: «Танцевальная культура народов Сахалина» (знакомство детей с танцевальными традициями народов Сахалина).

Каждая из данных тем позволяет решать задачи музыкального и общего воспитания и развития дошкольников на доступном им уровне, в процессе того или иного конкретного вида музыкальной деятельности (слушания музыки, пения, элементарного музицирования, музыкально-познавательной, музыкально-игровой, музыкально-импровизационной и музыкально-пластической деятельности, музыкальной театрализации) на конкретном музыкальном материале, отобранном с учетом возрастных особенностей детей, а также их психологических проблем.

Четвертый раздел – «Праздничная культура народов Сахалина» реализуется через народные праздники и досуги.

Задачи раздела: расширять представления о народных праздниках, развивать интерес к познавательным развлечениям, знакомящим с традициями и обычаями народов Сахалина; продолжать формировать праздничную культуру, нравственные качества, стремление к активному участию в подготовке и проведении развлечений и праздников.

В настоящее время программа проходит этап апробации. Для реализации ее целей и задач нами была создана необходимая предметно-развивающая среда: мини-центр краеведения и мини-центр «Русская изба», русский и корейский дворики на уличных участках.

Освободив помещение в детском саду, оборудовали его в виде комнаты русской избы: художественно оформили стены под деревянный сруб, воссоздали имитацию печи, сделали деревянные лавки и столы. Постелили самотканые половики, на окна сшили занавески и украсили их народной вышивкой. В русской избе разместились предметы, часто упоминающиеся в русских сказках: коромысло, горшки, лапти, люлька, лоскутное одеяло, сшитые куклы, икона, лампада, чугунок, самовар, деревянные ложки, кадка, расшитые полотенца, прялка, сундук, русские костюмы. Созданы были образцы городецкой, хохломской, дымковской, жостовской росписи, народные глиняные игрушки, разные виды вышивок. В поисках и изготовлении этих вещей участвовали все сотрудники детского сада, эти вещи бережно хранили родители, местные жители (бабушки, дедушки). Также были организованы уголки русского народного творчества в группах.

Мини-центр краеведения разместился в отдельной комнате. Его оборудовали и оформили в виде музея: на витринах и стеллажах расположились нивхские и корейские предметы быта, посуда, игрушки, костюмы, музыкальные инструменты. Также здесь представлены карты, макеты, дидактические игры, альбомы, фотографии, пособия по краеведению.

На улице оборудованы два участка: русский и корейский дворики, где разместились корейские беседки, мостики (русский и корейский), русская изба (сруб), колодец, плетень, телега.

Созданная предметно-развивающая среда соответствует возрастным психофизиологическим особенностям детей: все предметы, пособия доступны дошкольникам и радуют их внешним видом и содержанием.

Большое внимание уделялось и разработке учебно-тематических планов, конспектов. Конспекты занятий выстроились в систему, в которой одно занятие тесно связано с другим. При этом используются все виды занятий: традиционные, тематические, доминантные, комплексные. Музыкальный материал расположен по двум принципам – от простого к сложному, а также на основе объединения разных видов искусств (живопись, поэзия, музыка). На музыкальных занятиях, где бы они ни проходили – в музыкальном зале или русской избе – создается атмосфера необычности, приподнятого настроения, чтобы ребенок входил по собственному желанию в своеобразную игру, принимая ее условия, и от каждой новой встречи получал радость и удовольствие. Ребенок, становясь активным субъектом музыкально-творческой деятельности, начинает свободно общаться с народным искусством. Изменить стиль общения с ребенком, стать его помощником, советчиком, организатором в мире народного творчества сложно, но без этого достичь успехов в работе с детьми

нельзя. Такие занятия – верная дорога к личностно-ориентированному подходу к детям.

Формы и способы подачи информации разнообразны – это беседы, игры, хороводы, пение песен, участие в обрядах, прослушивание народной музыки и обучение игре на народных инструментах.

На музыкальных занятиях решаются задачи развития музыкальных способностей детей не только традиционными способами, но и в большинстве своем на фольклорном материале, что очень интересно и полезно, ведь фольклор раскрывает личность, ведет к самой сути фольклорной традиции – к импровизации. И само обучение носит характер неформальный, живой, идущий от сердца. Суть освоения народной культуры сводится не к накоплению обширного репертуара (хотя дети с легкостью запоминают гораздо больше певческого и другого материала, чем обычно), а к созданию такой атмосферы, в которой дети проживают все эмоционально и глубоко. И эти впечатления очень сильно отпечатываются в сознании ребенка.

В приобщении детей к ценностям народной культуры, воспитании гражданина огромная роль отводится в данной программе тесной взаимосвязи и сотрудничеству с семьей. Необходимо, чтобы в проводимой работе по формированию знаний детей о культуре и традициях народов Сахалина родители стали бы союзниками. Для объединения усилий педагогов ДОУ и семьи в решении поставленной цели был организован семейный клуб «Родничок», заседания которого проводятся один раз в месяц.

Мы понимали, что деятельность, направленная на овладение детьми знаний о культуре и традициях народов Сахалина, может быть успешно реализована не только при плодотворном сотрудничестве с родителями, но и с общественностью и другими организациями, такими, как ДДТ, художественная и музыкальные школы, библиотека, краеведческий и художественный музеи, школа искусств «Этнос», поэтому установили с ними крепкие взаимообогащающие отношения.

В ходе реализации данной программы в результате целенаправленной систематической работы посредством музыкальной деятельности мы ожидаем, что должен появиться воспитанник, знающий культуру и музыкальные традиции народов Сахалина, любящий свой родной край, у которого сформировано толерантное отношение к представителям других национальностей, к другим культурам.

Литература

1. Волков, Г. Н. Этнопедагогика: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г. Н. Волков. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
2. Майковская, Л. С. Музыкальные предпочтения и этнокультурная толерантность в процессе регулирования межнациональных отношений // Информационные и коммуникационные науки в изменяющейся России: материалы междунар. науч. конф. 20–23 сентября 2007 г. / Л. С. Майковская. – Краснодар, 2007. – С. 314–316.

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМ И ПЕРСПЕКТИВ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В САХАЛИНСКОЙ ОБЛАСТИ

Гилевич Л. Г.,

Институт развития образования Сахалинской области,
г. Южно-Сахалинск

В статье отражены пути развития художественно-эстетического образования в Сахалинской области в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения. Рассматриваются вопросы повышения и совершенствования профессионализма учителей, преподающих уроки эстетического цикла средствами организационно-управленческих ресурсов, психолого-педагогического и методического сопровождения.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, принятый Минобрнауки РФ от 06.10.2009 г. № 373, определяет следующие пути развития образования: «Стратегическая задача развития российского образования заключается в обновлении содержания и повышении качества образования, точнее – в достижении его нового качества. Поэтому главный смысл разработки образовательных стандартов второго поколения заключается в создании условий для достижения нового качества общего образования, новых образовательных результатов. Образовательный стандарт служит не средством фиксации состояния образования, достигнутого на предыдущих этапах его развития, а ориентирует образование на достижение нового качества, адекватного современным (и даже прогнозируемым) запросам личности, общества и государства» [3, с. 5].

Однако реализация и достижение планируемых результатов в ходе учебного процесса не происходят автоматически, напротив, требуется серьезная и трудоемкая работа учителя по организации и выстраиванию учебного процесса, отвечающего общей идеологии стандарта. Главная же задача и обязанность учителя – помочь ребенку принять и выполнить принятое им решение; помочь сделать правильный выбор, определиться в сфере своих познавательных интересов; помочь составить или откорректировать программу самообразования, подобрать нужную литературу, поставить познавательную задачу, адекватную интересам и возможностям ученика, своевременно его проконсультировать и проконтролировать. Наконец, обеспечить своевременное достижение каждым, как минимум, обязательного уровня общеобразовательной подготовки.

При этом данная технология предоставляет свободу учителю в выборе методов, средств и форм обучения – все это находится полностью в компетенции учителя, подчиняясь его личностным особенностям, методическим пристрастиям и т. п. Педагог, который реализует ФГОС второго поколения, – это личность творческая, высокоорганизованная, с высоким уровнем внутренних возможностей и способностей к мобильному решению определенного класса профессиональных задач.

Современная модель профессионального роста учителя предполагает в условиях быстрой сме-

ны различных технологий осознание, понимание, оценивание собственного педагогического опыта:

- способность увидеть свой профессиональный труд в целом;

- быстро и конструктивно приводить свою деятельность в соответствие с новыми ценностными ориентациями – овладевать новыми технологиями.

Новой школе необходим новый учитель – с высоким уровнем компетентности. «Компетентный учитель – это специалист, овладевший профессиональными знаниями и умениями, способный не только проектировать свою деятельность, но и управлять педагогическим процессом, чутко реагируя на любые изменения образовательного процесса» [1, с. 47]. Как указывает А. А. Деркач, «профессионализм педагога – это интегральная характеристика личности педагога, предполагающая владение им видами профессиональной деятельности и наличие у педагога сочетания профессионально важных психологических качеств, обеспечивающих эффективное решение профессиональных педагогических задач по обучению и воспитанию (детей, взрослых обучающихся)». Профессионализм педагога должен отвечать ряду критериев: объективным, субъективным, процессуальным и результативным. Уровни профессионализма педагога представляют собой ступени, этапы его движения к высоким показателям педагогического труда (уровень овладения профессией, уровень педагогического мастерства, уровень самоактуализации педагога в профессии, уровень педагогического творчества). Каждая из этих сторон профессионализма педагога лежит в основе видов его профессиональной компетентности.

Нас интересуют педагоги, которые в силу разных причин преподают уроки музыки, изобразительного искусства в начальной школе.

Базисный учебный (образовательный) план образовательных учреждений РФ, являясь важнейшим нормативным документом по введению ФГОС начального общего образования в действие, определяет максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, состав учебных предметов и направлений внеурочной деятельности, распределяет учебное время, отводимое на освоение содержания образования по классам, учебным предметам. Так, музыка и изобразительное искусство в начальной школе будут преподаваться по-прежнему по одному часу в неделю.

**Первый вариант базисного учебного плана
ФГОС II поколения**

Название направления					
Музыка	1	1	1	1	4
Художественный труд (изо)	2	2	2	2	8

**Второй вариант базисного учебного плана
ФГОС II поколения**

Название направления					
Искусство (музыка, ИЗО)	2	2	2	2	8

Организация занятий по направлениям раздела «Внеурочная деятельность» провозглашена неотъемлемой частью образовательного процесса в школе. Общеобразовательные учреждения предоставляют учащимся возможность выбора широкого спектра занятий, направленных на развитие школьника. И в первом, и во втором вариантах базисного учебного плана ФГОС II поколения на направления спортивно-оздоровительного и художественно-эстетического профиля выделены три и два часа в неделю соответственно.

Название направления					
Спортивно-оздоровительное	3	3	3	3	12
Художественно-эстетическое	2	2	2	2	8

В направление спортивного оздоровления учащихся органично могут войти предметы «Ритмическая гимнастика», «Спортивно-бальный танец», «Современные спортивные танцы: брейк, хип-хоп, джаз-модерн» и др. В направление художественно-эстетического развития учащихся могут войти такие предметы, как «Музыкальное искусство», «Вокально-хоровая работа», «Инструментальное исполнительство», «Русский фольклор», «Актерское мастерство», «Танец и хореография», «Народный танец», «Декоративно-прикладное искусство», «Живопись», «Народные региональные ремесла и искусство» и др.

Но для того чтобы полноценно реализовать все эти направления предметов художественно-эстетического цикла ФГОС второго поколения в ОУ на территории нашей островной области, необходимо решить следующие проблемы:

- восполнить кадровый педагогический потенциал через обучение в Сахалинском государственном университете и (или) Сахалинском колледже искусств по специальностям: «Учитель музыки общеобразовательной школы», «Учитель изобразительного искусства общеобразовательной школы», «Преподаватель хореографии, танца», «Преподаватель театральных дисциплин» и т. д.;
- обеспечить полноценной педагогической нагрузкой (минимум на одну ставку) работающих учителей искусства, имеющих диплом специалистов, для того чтобы не наблюдался отток кадров в

условиях старения кадров и отсутствия на острове подготовки таких учителей;

- открыть на базе ИРОСО на бюджетной основе факультеты переподготовки учителей, осуществляющих педагогическую деятельность по тому или иному направлению художественно-эстетического цикла с педагогическим дипломом или его не имеющих, или не имеющих образования в том или ином направлении художественно-эстетической деятельности;

- обучить на курсах повышения квалификации в ближайшие два-три года всех педагогов эстетических дисциплин либо учителей-совместителей, преподающих предметы БУП (музыку и изо), сформировав у них информационную и мотивационную готовность к реализации ФГОС второго поколения;

- для повышения компетентностной готовности вышеназванных учителей необходимы инновационные проекты в виде лабораторий, площадок, центров и т. п., где бы педагоги получали конкретную адресную помощь по тому или иному предмету художественно-эстетического цикла;

- ввести в мониторинг качества обученности учащихся каждой ступени при аккредитации образовательных учреждений мониторинг качества эстетической работы в школе;

- при проведении процедуры педагогической аттестации учителей эстетических дисциплин, в том числе совместителей, несмотря на количество нагрузки, отслеживать качество преподаваемых предметов с целью мониторинга выполнения ФГОС, проводить опрос-анкетирование учащихся, родителей, коллег с целью определения творческой заинтересованности педагога в преподаваемой дисциплине.

К сожалению, кадровый дефицит педагогических работников касается не только педагогов эстетических дисциплин, но и в целом всей общеобразовательной школы. Но не только проблема с кадрами, которая может быть решена только усилиями всех уровней власти, остро стоит на сегодняшний день.

В мае 2010 года состоялась региональная научно-практическая конференция по механизмам реализации стандартов второго поколения в Сахалинской области. На конференции присутствовали руководители общеобразовательных учреждений, учителя начальных классов, учителя-предметники и педагоги дополнительного образования. Для выявления степени готовности материально-технической базы и предметно-развивающей среды к внедрению новых стандартов участникам конференции была предложена анкета. Результаты анкеты представлены в таблице.

**Результаты опроса участников региональной
НПК по степени материально-ресурсной
готовности к реализации ФГОС НОО**

Наименование кабинета	Наличие, в %	Укомплектованность свыше 85 % в соответствии с требованиями 2004 года
Актный зал со сценой	44,3	19,7

Продолжение таблицы

Наименование кабинета	Наличие, в %	Укомплектованность свыше 85 % в соответствии с требованиями 2004 года
Музей (кабинет, изба) по русскому народному творчеству	36,9	4,9
Музей (кабинет, изба) по народному региональному творчеству	4,9	0,8
Кабинет музыкального искусства (вокала)	49,2	14,7
Кабинет изобразительного искусства	21,3	1,6
Хореографический зал (зал для занятий ритмикой)	26,2	9,8

Всего в анкетировании приняло участие 122 человека из разных общеобразовательных учреждений.

Таким образом, получается, что, несмотря на укрепление базы школ за счет «Приоритетного национального проекта РФ», за счет региональных конкурсов «Лучший кабинет музыки-2006, 2008 гг.» (49,2 %!), за счет спонсорских и родительских средств, в области катастрофически не хватает ресурсной базы для вовлечения учащихся в процесс художественного творчества, развития творческого потенциала детей в стенах общеобразовательной школы.

На наш взгляд, необходимы последовательные управленческие решения и организационные действия:

1. Расширить на территории области список грантодающих организаций либо добавить в «Положения о грантовых проектах» Правительства Сахалинской области пункт о возможности участвовать в конкурсах не только общественным организациям, но и педагогам общеобразовательных школ.

2. Ввести в перечень обязательных областных конкурсов, кроме конкурса «Лучший кабинет музыки», например, конкурсы «Лучший кабинет изобразительного искусства», «Лучший хореографический зал», «Лучший музей народного творчества» и др., проводимые один раз в два года.

3. Чтобы повысить мотивацию учителя заниматься методическим и материально-техническим оснащением кабинета по преподаваемому пред-

мету, необходимо выделить ему специальное помещение и наделить его полномочиями заведующего кабинетом.

4. Лучшие кабинеты с высоким уровнем укомплектованности по стандартам второго поколения, где заведующим работает высокомотивированный на профессиональную творческую деятельность учитель искусства, сделать региональными ресурсными центрами по конкретному направлению для диссеминации опыта и распространению передовых технологий создания предметно-пространственной среды и ее роли в развитии учащихся.

Не отрицая значения эстетической среды, следует все же признать, что одного погружения в такую среду совершенно недостаточно для художественного развития ребенка. Искусство, мир культуры устроены так, что ребенок не может войти в них без помощи взрослого, который откроет растущему человеку язык искусства и его смысл, поможет включиться в культурный диалог.

Основной целью вновь созданной кафедры художественно-эстетического образования в Институте развития образования Сахалинской области является повышение уровня квалификации (образования) педагогов предметов эстетического цикла с учетом региональных условий, реальных социально-общественных образовательных потребностей в РФ, новых тенденций в развитии художественной культуры и мирового опыта, обновление качества содержания системы подготовки и переподготовки кадров в РФ.

«Важнейшей целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России» [2, с. 12].

Совершенно очевидно, что педагог, готовый «добиваться и соответствовать», – это и есть учитель новой формации: надежный фундамент обновления образования.

Литература

1. Акмеологический словарь. – 2-е изд., стереотип. / Под общ. ред. А. А. Деркача. – М.: изд-во РАГС, 2009. – 161 с.
2. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009 – 29 с.
3. Федеральный государственный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.

СТРУННЫЕ КВАРТЕТЫ А. К. ГЛАЗУНОВА: ФОРМИРОВАНИЕ ЖАНРА В ТВОРЧЕСТВЕ КОМПОЗИТОРА

Грищенко Е. В.,

Сахалинский колледж искусств, г. Южно-Сахалинск

Настоящая статья посвящена проблеме изучения квартетов А. К. Глазунова. Семь струнных квартетов, написанных в различные периоды творчества композитора, позволяют наметить пути развития данного жанра от момента формирования до достижения высшей ступени в последних сочинениях. Комплексное исследование квартетов предпринимается впервые, его целью являются определение индивидуальных черт произведений, установление связей с другими сочинениями А. К. Глазунова, рассмотрение квартетов в рамках общей эволюции творчества композитора.

Основную часть наследия А. К. Глазунова составляют симфонические, балетные и камерные инструментальные произведения: именно они дают наиболее полное представление о творческом облике композитора и определяют его место в отечественном и мировом музыкальном искусстве. Особое место занимают струнные квартеты, в которых проявилось незаурядное мастерство Глазунова-инструменталиста. Композитору удалось привнести много нового в развитие данного жанра в России на рубеже XIX–XX веков.

Семь струнных квартетов создавались Глазуновым на протяжении почти пяти десятилетий (1881–1930 годы) творческой жизни и в значительной мере отразили основные черты его стиля: Первый квартет ор. 1 (1882), Второй квартет ор. 10 (1884), Третий (Славянский) квартет ор. 26 (1888), Четвертый квартет ор. 64 (1894), Пятый квартет ор. 70 (1898), Шестой квартет ор. 106 (1921), Седьмой квартет ор. 107 (1930). Им присущи характерное для композитора объективное художественное мирозерцание, тяготение к сдержанной лирике, жанровость, опора на песенно-танцевальные интонации славянского фольклора и восточные музыкальные элементы. Именно в квартетах композитор достигает наиболее углубленного психологизма (квартеты № 4, 5, 6). Струнные квартеты Глазунова, как и его творчество в целом, в настоящее время остаются недостаточно исследованными, они требуют всестороннего изучения и осмысления, поскольку «для многих профессионалов и любителей Глазунов остается во многом terra incognita» [1, с. 49]. Квартеты Глазунова зачастую лишь бегло упоминаются либо в работах о жизни и творчестве композитора (Б. В. Астафьев, М. А. Ганина, А. В. Оссовский, М. О. Янковский), либо в обзорных исследованиях об отечественной камерно-инструментальной культуре, которые дают лишь самую общую характеристику произведений (Л. Н. Раабен, Л. П. Синявская, Е. М. Сраго). К единичным трудам собственно о камерно-инструментальной музыке Глазунова относится статья Ю. В. Курдюмова, опубликованная в «Русской музыкальной газете» в 1907 году, еще при жизни композитора [3] и носящая скорее популярный характер. Фактически единственная на сегодняшний день работа о данном жанре в творчестве Глазунова – уже цитировавшаяся статья Л. Н. Раабена «Камерно-инструментальные сочинения», в которой квартеты рассматриваются в ряду других камерно-инструментальных сочинений Глазунова [4].

В творческой эволюции Глазунова – квартетного композитора исследователями выделяются три периода, которые в целом совпадают с общей периодизацией его творчества: ранний период (конец 1870-х – 1880-е годы), зрелый период (1890-е – начало 1900-х годов), поздний период (середина 1900-х – 1936 год). В ранний период Глазуновым были созданы три первых квартета; в зрелый, наиболее насыщенный период, написано еще два квартета. Последние два квартета созданы в поздний период, спустя значительный временной промежуток: Шестой возник через 23 года после Пятого.

В отдельные творческие периоды квартетные циклы Глазунова в целом различны по содержанию, общей идейной концепции. Ранние квартеты по идейному строю близки народно-жанровым произведениям кучкистов, в целом это произведения лирико-эпического стиля. Концепция в них выстраивается от лирико-эпических первых частей цикла через скерцозность вторых частей и лирику третьих частей к подвижным танцевальным образам финалов.

В квартетах зрелого периода появляются новые черты драматической патетики, стремление к открытому выражению чувств. На смену лирико-эпическому стилю ранних камерных ансамблей приходит стиль лирико-драматический. Музыкальный язык Глазунова психологизируется, непосредственная связь с кругом народно-жанровых образов и интонаций ослабевает.

Два поздних квартета различны по концепции. В Шестом квартете возникают новые качества, возможно, связанные с претворением Глазуновым образного и языкового строя искусства XX века. В связи с этим квартет открывает иное для композитора содержание. Идейная концепция Шестого квартета – романтическая, здесь центром является лирика во всем ее многообразии. Ни до, ни после Шестого квартета тема сокровенной лирики в смысловых ансамблях Глазунова не достигает столь высокого уровня обобщения. Концепция Седьмого квартета демонстрирует отход от углубленной лирической драматургии, достигнутой в Шестом квартете, к сюжетному принципу композиции с объективным миром музыкальных образов, общим утвердительным тоном, лирико-эпическими народными образами, близкими к традициям «Могучей кучки», – все это приметы ранних квартетов, в частности Третьего квартета, связанного с Седьмым и рядом других интонационно-стилевых признаков.

По-разному Глазунов трактует и проблему цикла, хотя все квартеты композитора четырехчастны. Первый и Второй квартеты тяготеют к классической модели сонатно-симфонического цикла. Третий квартет скорее представляет собой цикл сюитного типа. В связи с этим в квартетах отмечается разный принцип расположения частей. В Первом и Втором квартетах структура цикла следующая: сонатное Allegro – Скерцо – медленная часть – Финал (сонатное Allegro). В Третьем квартете цикл характеризуется отсутствием медленной лирической части: сонатное Allegro – быстрая интерлюдия – быстрая часть «вроде мазурки» (как называл ее сам композитор) – быстрый финал «Славянский праздник». Трактовка цикла в зрелых квартетах также различна. В Четвертом квартете, где содержание драматизируется, Глазунов впервые помещает медленную часть на второе место в цикле, непосредственно после сонатного Allegro, приближаясь к устоявшейся в композиторской практике схеме сонатно-циклической композиции (сонатное Allegro – медленная часть – быстрое Скерцо – Финал / сонатное Allegro /). В Пятом квартете структура сходна с Первым и Вторым квартетами, где медленная часть располагается на третьем месте в цикле, после Скерцо. Это свидетельствует, с одной стороны, о влиянии нового драматического содержания на композицию Четвертого квартета и приближении ее к традициям циклических композиций с драматической образностью. С другой стороны – о переосмыслении этих традиций в Пятом квартете и создании драматического произведения с использованием более свойственной Глазунову структуры квартетного цикла.

Поздние квартеты различаются по структуре и трактовке цикла. Структура Шестого квартета представляет собой ставшую традиционной для большинства квартетов (за исключением Третьего) схему с быстрыми крайними частями и последованием скерцозной и лирической частей внутри цикла. Строение цикла в Шестом квартете особым образом синтезирует черты квартетных циклов предшествующих периодов: расположение частей отсылает к ранним квартетам, а лирико-драматическое содержание определяет новые черты зрелых квартетов. В Седьмом квартете вновь наблюдается некое суммирование признаков квартетных циклов предшествующих периодов: черты сюитности, как и объективный мир музыкальных образов, сближают Седьмой квартет с Третьим; драматургическая роль отдельных частей, образующих цикл, напоминает циклы квартетов зрелого периода.

Процесс формирования циклов квартетов можно проследить по рукописным материалам Глазунова, сохранившимся в значительном количестве. В настоящее время мы располагаем информацией о почти тридцати рукописях первых шести квартетов Глазунова. Они хранятся в Отделе рукописей Российской национальной библиотеки (далее – РНБ), в Научном отделе рукописей Санкт-Петербургской консерватории (далее – СПбГК). Кроме того, Глазунов относится к тем немногим художникам, которые письменно зафиксировали

свои взгляды на процесс сочинения. Ему принадлежит статья «О творческой работе композитора», написанная в 1924 году для профессора С. О. Грузенберга, работавшего над вопросами психологии творчества [2]. Как показывает знакомство с материалами, рукописи струнных квартетов дают уникальную возможность наблюдать процесс создания произведений, описанный Глазуновым в статье. В квартетах, в первую очередь раннего периода, структура складывалась не сразу, возникала необходимость трансформации состава цикла вплоть до полной замены какой-либо части. Например, в рукописях СПбГК № 1430 и 1431 зафиксирован первоначальный вариант финала Первого квартета, который впоследствии был отклонен композитором. Сравнение эскиза (РНБ, рукопись № 269) и окончательного варианта финала Второго квартета также показывает, что первоначально замысел финала был иным. Как оказалось, финал, написанный в сонатной форме, или только тема главной партии были заимствованы Глазуновым для квартетного цикла из другого произведения, причем произведения симфонического, установить принадлежность которого в настоящее время пока не удастся.

Рукописные материалы Третьего квартета показывают, что квартет был составлен из отдельных пьес, сочиненных в разное время и по разному поводу. Документы свидетельствуют и о колебаниях композитора в определении жанра произведения, задуманного, видимо, как сюита.

В целом рукописи позволяют говорить, что в квартетах раннего периода формирование цикла было связано с продолжительными поисками, в процессе которых возникали замены финальных частей, использовался материал других произведений. В этом отношении рукописи квартетов зрелого и позднего периодов отличаются по качеству предварительной работы. Они дают основание полагать, что замысел квартетов на этих творческих этапах оформлялся Глазуновым сразу в виде самостоятельного произведения без привлечения материала других сочинений, все задуманное вошло в зрелые и поздние квартеты в полном объеме. Таким образом, жанр струнного квартета прошел через всю творческую жизнь Глазунова. В квартетах нашло проявление исключительное мастерство камерного письма Глазунова, которое развивалось от произведения к произведению и отразило художественную эволюцию композитора. Трактовка квартетного цикла, отдельных частей, ансамблевой организации целого – эти и многие другие характерные черты творческого почерка Глазунова в целом нашли воплощение в этих сочинениях. В квартетах ярко проявились черты новаторства. В поздних квартетах возникает и новое содержание, ранее не свойственное квартетной музыке, происходит обобщение предшествующих достижений.

Все это определяет своеобразие и высокое значение квартетов Глазунова. Это не только ставит их в один ряд с сочинениями выдающихся мастеров отечественного струнного ансамбля, но и свидетельствует о значительном этапе, который открывает новые пути в развитии квартетного жанра в целом.

Литература

1. Владимирова, О. А. Феномен творческой личности композитора А. К. Глазунова / О. А. Владимирова // Музыка и время. – 2006. – № 10. – С. 49–55.

2. Глазунов, А. К. О творческой работе композитора / А. К. Глазунов // Письма. Статьи. Воспоминания. Избранное / Сост. М. А. Ганина. – М.: Музгиз, 1958. – С. 457–459.

3. Курдюмов, Ю. В. Камерная музыка А. К. Глазунова / Ю. В. Курдюмов // Русская музыкальная газета. – 1907. – № 1. – С. 20–29.

4. Раабен, Л. Н. Камерно-инструментальные сочинения: в 2 т. / Л. Н. Раабен // Музыкальное наследие. Глазунов. Исследования. Материалы. Публикации. Письма. – Т. 1. – Л.: Музгиз, 1959. – С. 245–290.

ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ – НАСТОЯЩЕЕ ИЛИ БУДУЩЕЕ

Ершова С. В.,

*Институт развития образования Сахалинской области,
г. Южно-Сахалинск*

Статья отражает актуальность вопросов реализации хореографического образования в общей школе как средства физического, эстетического и духовно-нравственного воспитания учащихся. Автор указывает на возможности внедрения уроков танцев в современных условиях школы.

В сложных экономических условиях сегодняшнего дня резко уменьшилась доступность культурных центров, театров, музеев – учреждений, способствующих эстетическому развитию детей и обеспечивающих их досуг. Детский досуг поставлен на коммерческую основу и часто ориентирован на обслуживание интересов высокооплачиваемой части населения. Большинство родителей не в состоянии квалифицированно формировать эстетические представления и чувства детей, так как сами в свое время не были включены в эстетический всеобуч. Поэтому школа по-прежнему остается центральным звеном в формировании и развитии эстетической культуры школьников, подростков.

Проблема воспитательных возможностей различных видов искусства всегда была актуальна в сфере образования. Как показывает практика, систематическое занятие одним видом искусства – будь то танцевальное, музыкальное, изобразительное, литература или театр – закладывает основу, на которой в дальнейшем строится «здание» нравственных и эстетических ценностей личности.

Среди множества средств художественно-эстетического воспитания подрастающего поколения хореография занимает особое место. В условиях, когда с помощью средств массовой информации оно вошло в каждый дом и приобрело всепроникающий характер, возросла его значимость в духовной жизни подрастающего поколения. Занятия танцами не только учат понимать и создавать прекрасное, они развивают нравственные качества личности, а также образное мышление и фантазию, дают гармоничное пластическое развитие. Однако в сравнении с музыкой, художественной литературой, изобразительным искусством, предметами, имеющими постоянное место в сетке школьного расписания, танец так и не занял подобающего ему места в числе обязательных предметов образования школьников.

Неправильность такого положения дел понимается не только педагогами-практиками и родителями, обеспокоенными односторонностью развития детей в современной школе, но и правительством. В «Концепции художественного образования», утвержденной Министерством образования и Министерством культуры РФ в 2002 году, говорится об уникальности и значимости предметов, входящих в образовательную область «Искусство», об их влиянии на развитие эмоционально-нравственной и сенсорной культуры личности, о том, что именно эти предметы непосредственно развивают во-

ображение и творческие способности учащихся в «односторонне интеллектуализированной и вербализованной современной школе».

Однако должного внимания формированию танцевальной культуры подрастающего поколения в наших школах до сих пор не уделялось. Танец преподается в школах крайне редко, в основном ограниченный ритмикой в начальном звене, а с 5-го по 8-й класс – в лучшем случае факультативно. К сожалению, преподавание хореографии в школе видится только в неопределенном будущем, а в качестве обязательного предмета занятия танцем (ритмикой, музыкальным движением), согласно ФБУП первого поколения, проводятся лишь с терапевтической целью только в коррекционных классах. Также скудно представлено и программно-методическое обеспечение этого предмета. Между тем хореография обладает огромными возможностями для полноценного нравственного совершенствования ребенка, для его гармоничного духовного и физического развития. Хореографическое искусство подразумевает развитие не только музыкальных, двигательных навыков, но и прививает основы художественно-эстетического воспитания: основы этикета и грамотной манеры поведения в обществе, дает представления о духовных и нравственных качествах личности и вместе с тем учит сохранять и укреплять здоровье, что является особо актуальным для сегодняшнего дня.

Кроме развития специфически музыкальных качеств, танец дает возможность физического развития, что становится особенно важным при существующем положении со здоровьем подрастающего поколения. Уроки музыки, однако, проходят за теми же партами, что и все остальные уроки, в то время как урок хореографии дает возможность движения, снимает напряжение многочасового неподвижного сидения за партой.

Танец содействует физическому развитию детей, вырабатывает у них правильную осанку, уверенную легкую походку, ловкость и изящество движений. Тренировка тончайших двигательных навыков, которая проводится в процессе обучения хореографии, связана с мобилизацией многих физиологических функций человеческого организма: кровообращения, дыхания, нервно-мышечной деятельности. Понимание физических возможностей своего тела способствует воспитанию уверенности в себе, предотвращает появление различных психологических комплексов.

У современной школы есть несколько путей введения курса хореографии в учебный план. Традиционный и наиболее часто используемый – факультатив или кружок бального, народного или

современного (эстрадного) танца. Главные недостатки этого пути – небольшой охват детей и часто меняющийся контингент занимающихся. Да и большинство таких кружков ориентируют программы своих занятий на обслуживание конкретных мероприятий школы и ограничиваются разучиванием отдельных танцевальных номеров без системной работы над осанкой, музыкальностью, эмоциональностью исполнения. Не уделяется в работе таких кружков и должного внимания воспитанию учащихся.

Второй путь, получивший распространение в последнее время, – открытие в школах эстетических отделений с хореографическими классами. Программа эстетических отделений, как правило, рассчитана на восьмилетнее обучение со сдачей выпускных экзаменов и выдачей сертификата о получении дополнительного образования.

В качестве программно-методического обеспечения при организации таких отделений обычно используются программы, утвержденные Министерством культуры для музыкальных, художественных, хореографических школ и школ искусств с пяти- и восьмилетним обучением. Но эти программы достаточно сложны и рассчитаны на преподавание хореографии от 10 до 16 часов в неделю. При их использовании сразу же возникает другая проблема: в школу искусств дети проходят достаточно жесткий профессиональный отбор, а общеобразовательная школа, привязанная к микрорайону, берет всех. И, следовательно, учиться музыке, хореографии, изобразительному искусству дети чаще всего идут не по способностям, а просто по желанию (своему собственному или родителей). И естественно, что большинство детей в силу своих природных способностей не в состоянии справиться с программой, рассчитанной на одаренного (в музыкальном, художественном или хореографическом плане) ребенка. Возникают трудности, которые ребенок преодолеть не в силах, и, проучившись два-три года, такие дети «выписываются» с эстетического отделения сами либо их «списывают» как неперспективных по результатам экзаменов.

На сегодняшний день в рамках реализации ФГОС второго поколения у занятий хореографи-

ей (танцем) появился реальный шанс укрепить свои позиции в общеобразовательной школе. И в первом, и во втором вариантах базисного учебного плана ФГОС II поколения имеется раздел «Внеурочная деятельность», которая провозглашена неотъемлемой частью образовательного процесса в школе. На спортивно-оздоровительное и художественно-эстетическое направление отводится три и два часа в неделю соответственно. Как показывает Федеральный базисный учебный план, организация занятий по направлениям предоставляет учащимся возможность выбора широкого спектра занятий, направленных на развитие школьника.

В направление спортивного оздоровления учащихся органично могут войти предметы «Ритмическая гимнастика», «Спортивно-бальный танец», «Современные спортивные танцы: брейк, хип-хоп, джаз-модерн» и др. В направление художественно-эстетического развития учащихся могут войти такие предметы, как «Танец и хореография», «Народный танец», «Танцы аборигенов Сахалина».

Таким образом, ФГОС второго поколения, выдвигающий новые требования к материально-технической базе, новые санитарно-эпидемиологические условия в общей школе, предусматривающий новый базисный учебный план, позволит прижиться предмету «Хореография» на однозначных принципах с интеллектуальными предметами и займет достойное место во внеурочной деятельности. Но уже сейчас необходимы переподготовка и повышение квалификации педагогов-хореографов, создание и укрепление материально-технической базы, разработка учебно-методического комплекса по данному направлению с 1-го по 11-й класс.

Литература

1. Федеральный государственный стандарт начального общего образования: Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.
2. Концепция художественного образования в РФ до 2010 года: Приказ Министерства образования и Министерства культуры РФ от 28.12.2001 №1403 // Искусство в школе. – 2002. – № 2. – С. 84–86.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Жижикина Л. Р.,

Институт развития образования Сахалинской области,
г. Южно-Сахалинск

Автор рассматривает процесс использования на уроках музыки современных мультимедийных средств и их влияние на развитие информационной компетентности у учащихся общеобразовательной школы.

Каждый год научно-технического прогресса приносит детям новые возможности для создания творческих компьютерных проектов. Теперь это уже и мощные мультимедийные средства, несущие огромные возможности для художественного и музыкального оформления проектов. Овладевая ими, ребенок создает свой мир гармонии, который так важен для его духовного развития и самореализации и так ценен нам, взрослым. Начиная с начальной школы в рамках пропедевтического курса учащиеся выполняют различные проекты, такие, например, как конструирование компьютерных сказок, создание кроссвордов, мультфильмов, обучающих и развивающих игр и т. д. В базовом курсе информатики освоение отдельных элементов компьютерных технологий происходит с применением проектного метода.

Нельзя недооценивать детей, им сразу нужно прививать профессиональные навыки работы с программным обеспечением. Неважно, что созданная ими компьютерная работа будет по-детски наивной и несовершенной с точки зрения профессионала. Важно, что в работе все выглядит так, как это видят дети, что они реализовали в ходе выполнения проекта свой творческий потенциал. Несмотря на то, что каждый творческий проект индивидуален, можно выделить общие черты таких проектов: написание художественного сценария; выбор компьютерных средств, которые используются здесь как инструмент; компьютерный дизайн; музыкальное сопровождение; дикторское озвучивание. В процессе создания проекта каждый может проявить себя и как режиссер, и как сценарист, и как художник, и как исполнитель.

Само понятие «информационная компетентность» относится к ключевым терминам образовательных стандартов второго поколения и определяется как «способность и умение самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию при помощи устных и письменных коммуникативных информационных технологий» [3, с. 135]. С этим термином тесно взаимосвязаны «информационная грамотность» и «информационная культура».

Информационная грамотность учащихся является основой, начальным уровнем формирования информационной компетентности и включает совокупность знаний, умений, навыков, поведенческих качеств учащегося, позволяющих эффективно находить, оценивать, использовать информацию для успешного включения в разнообразные виды деятельности и отношений.

Совместная проектная деятельность педаго-

гов и учеников обладает мощным воспитательным потенциалом. Создается обстановка общей увлеченности и творчества. В последние годы все больше детей вовлекаются в эту работу – музыканты, певцы и дети, занимающиеся актерским мастерством. Этому способствует и разработка новых компьютерных сред, освоение которых не вызывает у детей особых трудностей. В настоящее время появилось новое направление – музыкальная информатика. Информационные технологии в музыке произвели переворот в процессе создания, редактирования и записи звука. Благодаря этому музыка используется и как средство обучения, и как предмет изучения. Применение компьютерных технологий в области музыкального образования оправдано тем, что они позволяют совмещать работу с визуальной, текстовой и аудиальной информацией. Разработка программ для музыкального образования по времени совпала с поиском сфер приложения компьютерных технологий в образовательных процессах. В России процесс автоматизации обучения музыке начинался с государственного музыкально-педагогического института имени Гнесиных, где был открыт автоматизированный класс музыкального обучения и созданы программы по различным дисциплинам.

Сегодня ведутся споры об актуальности использования компьютера в обучении музыке. Надо признать, что, исходя из специфики музыкального образования, применение компьютерных технологий в этой сфере имеет свои пределы. Однако некоторые ученые ведут исследования и создают программы по обучению музыке в школах по электронным учебникам, а также обучающие в том числе и исполнительским навыкам игры на музыкальных инструментах. Внедрение компьютерных технологий в процесс изучения музыкально-теоретического и исторического циклов представляется полезным. В самом деле, программа, обладающая возможностью совмещать различные типы информации – текстовой, визуальной, аудиальной, как нельзя лучше подходит для обучения истории музыки: пользователь одновременно может использовать текстовый материал статей и прослушать музыкальные примеры.

В современном музыкальном образовании разрабатываются следующие виды мультимедийных программ: энциклопедические пособия, справочники на тему «Мир музыкальных инструментов»; электронные учебники и учебные пособия; программы-тренажеры для отработки различных навыков музицирования. Музыкально-компьютерные программы – одна из самых развитых областей

информатики. Имеется многолетний опыт соединения потребностей детей, подростков и молодежи с уже имеющимися техническими, методологическими и методическими возможностями. Применение информационных технологий на уроках музыки в системе образования может стать базой для формирования художественного вкуса, развития творческого потенциала ребенка и гармонического развития личности в целом. Подобные формы организации музыкального обучения школьников, внедрение и реализация электронных программ по музыке на элективных курсах, факультативах особенно актуальны на современном этапе модернизации всей системы образования РФ.

Надо сказать, что в условиях сельской школы отсутствует углубленное изучение предметов эстетического цикла. Школьники не имеют возможности посещать выставочные залы, бывать в театре. В сельской школе трудно организовать встречу с писателями и артистами, подобрать и порекомендовать учащимся специальную литературу по эстетике и культуре.

Огромная (а может быть, и самая главная) роль в развитии у детей чувства прекрасного, стремления к саморазвитию лежит на плечах учителя музыки. Он, как никто другой, должен ответственно подходить к осознанию того, что «все познаваемое – музыкально», что звук, извлекаемый ребенком, – это очень сильное средство «омузыкаливания души» [2, с. 37].

Очеловечивая детские души музыкой, учитель сам должен постоянно самосовершенствоваться. И несомненно, что в любой новации решающим звеном является учитель. Меняется его роль. Из носителя знаний и информации учитель превращается в организатора деятельности, консультанта и коллегу по решению проблемы, добытию необходимых знаний и информации

из различных (может быть, и нетрадиционных) источников. Работа над учебным проектом позволяет выстроить бесконфликтную педагогику, вместе с детьми вновь и вновь пережить вдохновение творчества, превратить образовательный процесс в результативную созидательную творческую работу.

При включении на уроках музыки в школе № 31 пгт. Новоалександровск информационных технологий у учащихся стало отмечаться повышение интереса, мотивации к урокам музыки, что не замедлило отразиться на успеваемости. На сегодняшний день совместными усилиями учащихся 7-х классов созданы презентации на тему «Тембр и настроение», «В мире музыкальных инструментов». Также в течение учебного года учащиеся 5–9-х классов, выполняя домашнее задание, готовят сообщения и доклады с использованием информационных технологий.

Так как процесс обучения музыкальному искусству в школе осуществляется на принципах непосредственного общения учителя и учащихся, педагогики сотрудничества, то сегодня особенно актуально включение в музыкально-эстетическое пространство активных форм современного образования, требующих совместной деятельности.

Литература

1. Власов, А. Главная задача – научить детей быть счастливыми / А. Власов // Музыка в школе. – 2010. – № 6. – С. 34–37.
2. Нейгауз, Г. Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Г. Нейгауз. – М.: Музыка, 1987. – 300 с.
3. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Ученик в обновляющейся школе. – М.: ИОСО РАО, 2002. – С. 135–157.

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

*Кадырова С. В.,
Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск*

Автор обосновывает необходимость актуализации вопросов художественного воспитания молодого поколения, исходя из культурологической парадигмы. Позиция его такова: художественные образы, оказывая воздействие на все уровни сознания человека, в современном в массовом обществе формируют модели поведения, картину мира, ценности и образцы.

Стратегия социального развития в XXI веке выдвигает в качестве базовой проблемы гуманитарное миропонимание, основой которого является человек как высшая ценность, самоцель и главное условие дальнейшего общественного развития. Как утверждает декан факультета философии человека РГПУ им. А. И. Герцена, доктор философских наук В. А. Рабош, «проблема человека сегодня все более перемещается в центр социокультурной практики. Но для серьезного прорыва в этом направлении необходимы активизация научной (и в первую очередь философской) разработки и внедрение антропологической проблематики в учебный процесс, в преподавание всего блока социогуманитарных дисциплин и, что очень важно, в коммуникативные практики» [4, с. 5].

Молодому поколению необходимо эффективно адаптироваться к меняющимся условиям современной жизни, в которой возникают совершенно новые коммуникативные ситуации, складываются новые социальные механизмы сохранения и трансляции культурного опыта поколений. Но способность к освоению нового (моделей поведения, знаний, образцов и ценностей и т. д.) различается: известный исследователь проблем социокультурной динамики И. Г. Яковенко указывает на то, что культурный уровень общества критически разорван. Он связывает это с гетерогенностью трансформирующегося российского общества, в котором представлены «как высокомодернизированные группы и слои общества, так пронизанные традиционными моментами и положенностями» [7, с. 28].

Что же в этих условиях может связать части такого сложного механизма, как современное общество? Очевидно, так или иначе, все группы населения без исключения включены в общее для всех поле массовой культуры. А культура уже не один век воздействует на людей узнаваемыми завершенными объектами – художественными образами. Посредством их художник осваивает, перерабатывает и отражает жизнь во всем ее многообразии – и в этом специфика искусства как формы общественного сознания.

Сила воздействия художественных образов зависит от четырех начал. «Во-первых, это способность образа вызвать зрителя на внутренний диалог. Во-вторых, наличие обобщений – за образом должны стоять “большие идеи” культуры. В-третьих – выразительность образа, его способность вызвать эмоции. И в-четвертых, способность образа долго сохранять интерес к себе, то есть жизнеспособность» [6, с. 169].

Интересны в этом отношении рассуждения аспиранта ВГИКа В. Коршунова (киновед, сценарист документальных фильмов и телепрограмм, редактор-консультант телеканала «Культура») о причинах успеха самого кассового фильма в истории мирового кинематографа – «Аватара» [2]. Он отмечает роль трехмерного изображения, полученного с помощью новых технологий, благодаря чему зритель воспринимает его не только во времени, но и в пространстве. Исследователь рассматривает и особенности сюжета, явившегося квинтэссенцией мифов народов мира: в нем соединяются и американская легенда об индейской принцессе Покахонтас, и индуистские мифы о птице-великане Гаруде.

Но, что интересно, он ищет разгадку фильма в сознании человека, точнее, в первобытном сознании, которое за тысячелетия прогресса человечество не изжило, и любой зритель (независимо от уровня образованности, модернизированности и проч.), даже не зная использованные авторами архисюжеты, эти архитипичные образы фильма, получает возможность ориентироваться в них, понимать, «кто хороший, кто плохой и на чьей стороне справедливость» [2, с. 116].

Образцы художественного творчества народов являют нам особенности национального самосознания, и в продуктах современной массовой культуры можно обнаружить некие этностереотипы, отсылающие к временам и отложившиеся в народной памяти. Так, в недавнем времени рекламные ролики на российском телевидении представляли зрителям дружную троицу любителей пива, вызывая в памяти образы трех былинных богатырей, представивших три ипостаси русского мужика: силы, ума и порядочности, хитроватости (Илья Муромец, Добрыня Никитич и Алеша Попович). Кстати, если вспомнить русские народные сказки, то мы найдем героинь (Василиса Премудрая, Елена Прекрасная и Марья Искусница), образующих собирательный «портрет» русской женщины – умной, красивой и хозяйственной.

Своего рода стереотипами являются пословицы, неиссякаемая кладовая народной мудрости. В начале 90-х гг., в период активных рыночных преобразований, в НИИ комплексных социальных исследований Санкт-Петербурга З. В. Сикевич исследовала автостереотипы (мнение русских о русских). Респондентам было предложено оценить десять русских пословиц, раскрывающих грани национального характера. Наряду с выяснением

степени распространенности того или иного качества, ею изучалась «степень актуализированности народного творчества в русском сознании, включенность его в современную культурную реальность» [5, с. 88]. Автор, говоря об этом опыте исследования, сочла его удачным: «в игровой, ненавязчивой форме он позволяет обнаружить то “символическое неосознаваемое”, что и составляет не только этничность, но и в целом менталитет» [5, с. 90].

Но как же подчас используются эти возможности художественных образов в массовой культуре? Уже упомянутый «пивной» ролик имеет продолжение: в кадре показывался их друг, который, одетый в костюм с бабочкой (!), вместе с женой в театре слушает оперу – а за кадром звучит слоган: «Свободу настоящему мужику!». И у зрителей, неоднократно воспринимающих эту информацию, сложится в конце концов представление о том, что же пристало делать «настоящему мужику», а что – нет.

Также под влиянием TV многие юные девушки считают, что ношение бриллиантов вполне допустимо и даже предпочтительно: они ссылаются на мнение, что «лучшие друзья девушки – это бриллианты», источник которого – текст песни, исполняемой группой «Виагра». Кстати сказать, и внешний облик многих современных девушек очень напоминает сценические костюмы участниц этой группы.

Интересен пример влияния рекламы посредством используемой лексики, который приводит московский филолог Л. М. Гончарова. Компания «Coca-Cola» недавно выпустила рекламу, содержащую «компот» из вульгарной лексики и уголовного жаргона: «CRAZY Cola – замочи эту скуку!». При этом в рекламе фигурирует молодой человек по имени Коля, которого и именуют в данной рекламе *crazy*. Обращаясь к значению слов, видим, что «*crazy*» (амер.; разг.): 1) ненормальный псих; 2) фанатик; экстремист. Слово «замочить» на уголовном жаргоне трактуется как «убить», но при этом ни стилистический, ни лексический аспект, видимо, не волнует производителей рекламы [1, с. 262].

Таким образом складываются модели поведения, ценностей, образцов в сознании подрастающего поколения в условиях массовой культуры, если другие социальные институты не могут составить конкуренции в процессе формирования личности. Пример тому – строчки из сочинения выпускника южно-сахалинской школы (2008 г.): «В рассказе Льва Николаевича Толстого “Война и мир” описаны события войны 1941–1945 годов».

Искусство в эпоху исторических перемен, когда в обществе возникают волны депрессии, безверия и аномии, в своих сюжетах не только отражает состояние общества, но и способно влиять на психологическую атмосферу его. Уже упомянутый И. Г. Яковенко подвергает анализу русский рок, показывая его отличия от ориентированных на Запад молодежных субкультур (хиппи, битников, рокабилли) [7, с. 41–42]. У последних во главу угла ставится любовь, которая становится темой многих песен; в их творчестве не манифестируется тема наркотиков. «Безусловными ценностями»

русского рока И. Г. Яковенко называет любую «дурь», выпивку, наркотики, отрицательный образ женщины. Вспоминая песни групп «Наутилус Помпилиус», «Крематорий», он приводит образец «игры» с образом Сатаны:

*Мусорный ветер – дым из трубы,
Плач природы, смех Сатаны.
А все оттого, что мы*

Любили ловить ветра и разбрасывать камни.

(Это текст из музыкальной баллады группы «Крематорий» – «Мусорный ветер»: имеется в виду труба крематория.)

Искусство с древнейших времен и по настоящее время многообразно связано со всеми сферами общественной жизни. Уже на ранних этапах человеческой истории с помощью художественных сюжетов в мифах представала единая картина мира, отражались представления о цикличности всех процессов, происходящих в природе и обществе. В области мифологических построений у древних шумеров, египтян, греков и китайцев возникли образы Хаоса и Порядка и, таким образом, обнаружилось переплетение художественных сюжетов с философской и научной мыслью.

Произведения мировой художественной культуры являются своеобразной демонстрацией отношения людей разных эпох к телесности, многообразия телесных проявлений человека, гармонии форм и пластики тела – и в этом проявляется связь искусства с физической культурой. Можно обнаружить множество примеров тому, как художественные образы проникают в сферу политики, техники, бизнеса и др.

В целом есть все основания утверждать, что художественная культура – та область деятельности человека, в которой аккумулируется социальный и духовный опыт человечества, происходит диалог поколений и совокупный опыт всех времен переплавляется в личный опыт каждого человека; в которой развиваются универсальные творческие способности, формируется продуктивное мышление и пробуждается богатая интуиция.

К сожалению, образовательная политика в России на современном этапе фактически все более пронизывается идеологией технократизма: это проявляется и в структуре учебных планов образовательных учреждений всех уровней, и в количестве учебных часов, отводимых на изучение гуманитарных дисциплин, и в позиции авторитетных деятелей российского образования. Для автора показательным в этом отношении является мнение А. М. Новикова (профессора, академика РАО): приоритет надо отдавать тем общеобразовательным школам, которые готовят учащихся «к будущей активной деятельности в этих высокотехнологических отраслях, а не просто тем, в которых изучается «Риторика» или «Основы православной культуры» [3, с. 18].

Литература

1. Гончарова, Л. М. К вопросу о повышении уровня гуманитарного образования специалистов по рекламе и связям с общественностью / Л. М. Гончарова // Философия человека: современные коммуникативные практики и образова-

ние: сборник научных трудов. – СПб.: изд-во РХГА, 2010. – С. 261–266.

2. Коршунов, В. «Аватар» как воплощение первобытной киноменчты / В. Коршунов // Знание – сила. – 2010. – № 10. – С. 113–116.

3. Новиков, А. М. Подготовка кадров для постиндустриальной экономики / А. М. Новиков // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 12–22.

4. Рабош, В. А. Философия человека как методология современных общественных коммуникаций / В. А. Рабош // Философия человека: современные коммуникативные практики и образование: Сборник научных трудов. – СПб.: изд-во РХГА, 2010. – С. 5–9.

5. Сикевич, З. В. «Расколотовое» сознание. Этно-социологические очерки / З. В. Сикевич. – СПб.: изд-во СПбГУ, 1996. – 119 с.

6. Ульяновский, А. В. Вымышленные существа эпохи масс-медиа: результаты исследований – каков гуманитарный фундамент студента рекламиста и специалиста по PR / А. В. Ульяновский // Философия человека: современные коммуникативные практики и образование: Сборник научных трудов. – СПб.: изд-во РХГА, 2010. – С. 169–172.

7. Яковенко, И. Г. Риски социальной трансформации российского общества: культурологический аспект / И. Г. Яковенко. – М.: Прогресс-Традиция, 2006. – 176 с.

УЧЕТ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ СУБКУЛЬТУР КАК СРЕДСТВО ИЗМЕНЕНИЯ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

Ковалевская А. А.,

Мозырский государственный педагогический
университет им. И. П. Шамякина, Республика Беларусь, г. Мозырь

Музыкальная субкультура занимает важное место в жизни общества (готы, кельтская субкультура, металлисты, моды, панки, хип-хоп). В связи с этим традиционное музыкальное образование школьников, а соответственно будущих учителей, нуждается в обновлении содержательного компонента.

Национальная культура Республики Беларусь представляет собой важнейший стратегический ресурс государства, являющийся одним из действенных средств духовного развития общества, а также значимым показателем международного авторитета республики. Профессиональное образование будущих учителей начальных классов включает целостную систему музыкальной культуры как динамический фактор, обеспечивающий ее развитие. Компетентность будущих специалистов основывается на их индивидуально-личностной системе ценностей, а также личностном смысле музыкальной деятельности. Важную роль в данном случае играет опора на средовой подход, представляющий собой теорию и технологию опосредованного управления процессами формирования и развития личности. Ю. С. Мануйлов считает, что ключевыми понятиями данного подхода выступают «среда», «ниша», «стихия», «образ жизни», «средообразовательное действие» и «личность как объект и субъект воспитания» [2].

В качестве «стихии» на современном этапе выступает «субкультура», хотя не существует единой точки зрения на данный феномен. С одной стороны, если представить общество в виде системы, в которой все элементы взаимосвязаны, то субкультура окажется вне этой культуры (автономное образование, находящееся вне структуры). С другой – это культурные феномены, закрепленные в определенной системе ценностей, жизненных установок, поведенческом стиле, сознании.

Э. С. Дубенецкий определил основные причины возникновения и развития молодежных субкультур: а) научно-техническая революция, способствующая улучшению материального благополучия, увеличению свободного времени и расширению сферы досуга; б) процессы социальной акселерации, препятствующие ориентировке в традиционных способах поведения, вынужденно создающие собственные ценностные нормы, ориентации; в) конфликт поколений, при котором представители молодежной среды недовольны культурными ценностями, требуют противопоставить им собственные морально-духовные эстетические ориентации.

На основе архивного материала Республики Беларусь, России, Литвы, Польши, Германии и Бельгии О. В. Дадиомова [1] изучила музыкальные субкультуры различных сословий Беларуси XVIII в., выявив разнообразие музыкальных субкультур, выполняющих широкие функции (от прикладных, утилитарных до художественно-эстетических). Бытовая музыка в них выступала:

а) «участницей» жизни магнатско-шляхетского окружения-торжества (игра с музыкой, домашнее музицирование); б) украшением официальных торжеств (грандиозные приветственные церемонии и приемы), разнообразных игр (балы, катание на санях, охота), семейных праздников (дни рождения, именины, свадьбы); в) театрально-концертным развлечением (представления, оперно-балетные спектакли и др.). Реконструкция грандиозной картины музыкально-культурной формации XVIII в. является концептуально значимой и научно-перспективной.

В Республике Беларусь существуют такие типы субкультуры, как белорусский шоу-бизнес, отличающийся от российского и западного убыточностью; любители Интернета и компьютеров (тип киберкультуры) и музыкальная субкультура (хевиметал, поп-музыка, рок).

С. А. Сергеев [3] определяет понятие субкультуры как «более узкий по масштабу тип культуры по отношению к включающему его более широкому»; систему ценностей и установок, способов поведения и жизненных стилей, присущих более мелкой социальной общности, пространственно и социально в большей или меньшей степени обособленной. Исследователь выделяет типы молодежных субкультур: а) романтико-эскапистские субкультуры (хиппи, индеансты, байкеры, толкиенисты); б) гедонистическо-развлекательные (мажоры, рейверы, рэпперы); в) криминальные («гопники», «люберы»); г) анархонигилистические (панки, экстремистские политизированные субкультуры левого и правого толков).

Будущие учителя, родители школьников – это молодые люди, субкультура которых оказывает влияние на формирование музыкальной культуры обучающихся. Менталитет определенных групп имеет отличительные особенности, обусловленные воздействием социально-экономических, общественно-политических, этнокультурных, половозрастных факторов. Под их воздействием формируется способ мышления представителей различных субкультур, каждая из которых отличается от доминирующей специфическим языком, взглядами на жизнь, манерами, стереотипами поведения, особенностями мимики, жестикуляции, моды, внешнего вида.

Идентификация учащихся определяется следующими увлечениями: а) герой, певец, группа; б) образец субкультуры (специфический жаргон, внешние «прибамбасы» и др.); в) ритм, электронные инструменты, технология звукозаписи, неожиданная какофония, бесконечно тянущиеся звуки; г) форма времяпрепровождения (рок-клуб,

объединение, тусовка), призванная символизировать наиболее престижные постулаты. Субкультуры возникают вокруг инициатора в области музыкальных стилей, а идейный центр формирует целостную картину мира, вырабатывает тексты, несущие основополагающие ценности, позволяя их носителям выделяться среди сверстников, демонстрировать вызов общесоциальным явлениям. мода выступает средством самовыражения, претендуя на уникальность и всячески подчеркивая молодежное отличие от взрослой официальной моды. Обязательным атрибутом молодежной субкультуры является музыка, поэтому будущим учителям для адекватного развития музыкальной культуры школьников необходимо знать и учитывать современные молодежные субкультуры родителей, а также бабушек и дедушек: а) психоделический рок (живая музыка с использованием электронного оборудования); б) панк-рок (немыслимые наряды и прически исполнителей, постояннодвигающихся по сцене); в) рэп (короткие фразы, четкий ритм, схожий с разговорным жанром); г) техно («машинный» звук, сопровождающийся вокалом); д) регги (композиции со сторогим, жестким ритмом); е) танцевальная музыка: модификации блюза (буги-вуги, джайв, рок-н-ролл, медисон, халли-галли, твист, шейк и др.), латиноамериканские танцы (самбо, румба, мамбо, болеро, танго, ча-ча-ча и др.), американский чечеточный танец (тэп-данс) [4]. Наиболее популярной в настоящее время является субкультура «Эмо», которая подразделяется на основные группы: «Эмо», «Хаотическое эмо», «Скримо», «Умное эмо».

Эмпирическое исследование по выявлению представлений студентов о музыкальных субкультурах было проведено с пятикурсниками Мозырского государственного педагогического университета им. И. П. Шамякина. Состав опрашиваемой группы – 35 человек. Все респонденты смогли сформулировать и дать адекватные характеристики музыкальным субкультурам, назвав такие, как альтернативщики, вижурал кидс, готы, джанглисты, кельтская субкультура, киберготы, металлисты, моды, панки, растаманы, риветхеды, рокеры, рэйверы, скинхеды, стрейт-эджеры, фолкеры, хип-хоп, эмо-кидс. Студенты показали, что они способны четко разграничивать направления в новых течениях музыки. Информированность будущих учителей начальных классов по исследуемой проблеме

позволит им компетентно общаться с подростками, формируя элементы эстетического сознания (интересы, потребности, эмоции и др.).

Аналогичное интервью было проведено с семью школьными учителями. Результаты опроса свидетельствуют о стереотипном характере знаний учителей, особенно среднего и старшего возраста, их незаинтересованности молодежными культурами и течениями в музыке, а также нежелании внедрять это знание в учебно-воспитательный процесс школы.

Интервью учащихся двух шестых классов общеобразовательной школы № 9 г. Мозыря (44 чел.), средний возраст которых составлял 11,5 года, показало, что ни у одного опрошенного не сформированы адекватные представления о музыкальных субкультурах. На вопрос: «Какие виды музыкальных направлений вы знаете?», 75,3 % опрошенных дали отрицательный ответ и только 24,7 % (шесть учеников) смогли назвать по одному направлению музыкальных субкультур. Например, А. Юлия ответила: «Я слышала о таком музыкальном направлении, как готы»; Ш. Анжелика: «А я знаю, что есть панки»; П. Даниель: «Я тоже слышал о панках». Многие ответы опрошенных дублировались.

Требуется проведение воспитательной работы с подростками в области музыкальных субкультур, расширение их знаний в области музыки. Традиционное музыкальное образование школьников и профессиональное образование будущих учителей начальных классов нуждаются в обновлении содержательного компонента.

Литература

1. Дадзіеава, В. У. Музыкальная культура Беларусі XVIII стагоддзя: гістарычна-тэарэтычнае даследаванне / В. У. Дадзіеава. – Мінск: Беларус. дзярж. акад. музыкі, 2002. – 384 с.
2. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36–41.
3. Сергеев, С. А. Молодежные субкультуры в республике / С. А. Сергеев // СОЦИС. – 1998. – № 11. – С. 95–102.
4. Современные молодежные музыкальные субкультуры. – URL: <http://www.penza.fio.ru/personal/58/3/5/muzicsub.htm>. (Дата обращения: 18.09.2009.)

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ГАРМОНИИ В МУЗЫКАЛЬНОМ УЧИЛИЩЕ И КОЛЛЕДЖЕ ИСКУССТВ

Мамчева Н. А.,
Сахалинский колледж искусств,
г. Южно-Сахалинск

Статья отражает проблемы изучения курса современной гармонии при подготовке музыкантов-исполнителей и преподавателей музыкально-теоретических дисциплин в среднем специальном учебном заведении. В основе статьи лежит авторский подход к освоению студентами музыки отечественных и зарубежных композиторов XX века.

«Современная гармония» является одним из наиболее важных и в то же время сложных предметов музыкально-теоретического цикла в музыкальных училищах, колледжах. Она изучает наиболее характерные явления гармонии и композиторской техники в современной музыке. В XX веке появилась принципиально новая музыкальная система, в которой гармония и музыкальный язык в целом подверглись радикальным преобразованиям. Это потребовало от слушателей иных навыков их восприятия и оценки, что делает особенно актуальным постижение новых закономерностей. Гармония сфокусировала в себе многие характерные признаки современной музыки, проявила ведущие художественные тенденции эпохи. Остановимся коротко на их характеристике.

XX век – это поворотный этап в эволюции музыкального мышления. Сложный духовный мир современной музыки стимулировал поиск новых путей обогащения выразительных возможностей музыкального искусства. XX век выделяется невиданным ускорением процессов развития во всех сферах жизни. Это в полной мере относится и к искусству, важнейшей отличительной приметой которого становятся инновационные тенденции. Изменились концепции творчества, стиля, формы; возникли новые понятия в области гармонии, тематизма, фактуры; были переосмыслены многие композиционные принципы. Радикальному преобразованию подверглись коренные основы музыки.

Этот процесс аналогичен революции в науке, развитию современных научных представлений. Можно провести параллели между художественной и научной картиной мира. Так, освоение новых пространственных измерений микро- и макромира имело место не только в науке, но и в музыке. Музыкальная материя на микроуровне представлена миром обертонов и микрохроматики. Явление микрохроматики зародилось в профессиональной культуре еще в начале XX века и сохраняет свою значимость до наших дней. Особое смысловое значение получает и отдельный звук – центр звуковой галактики, являющийся эстетически самоценным объектом. Это можно наблюдать в таком музыкальном направлении второй половины XX века, как минимализм.

Находки в области макромира связаны с дальнейшим расширением звукового пространства, с уничтожением границ «естественных» и «неестественных» регистров инструментов, введением новых способов игры на них, созданием и использованием синтетического звука (электрон-

ная музыка), привлечением внемузыкальных звуков – шумов и натуральных звучаний (конкретная музыка). Кроме этого, они связаны с открытием и распространением принципа сонорного поля – структурно незамкнутого нерасчлененного музыкально-акустического пространства.

В становлении новой художественной системы можно выделить две противоположные тенденции. На одном полюсе сосредоточились строго рациональные композиционные системы, олицетворяющие научные, математические методы мышления. Это додекафония и сериализм. На другом полюсе доминирует иррациональное, интуитивно-импровизационное начало, что находит отражение в алеаторике и сонорике. Между этими крайними полюсами, связанными с принципиально новыми звуковысотными отношениями, находятся системы, которые опираются на развитие традиционных структур – тональной и модальной.

Как ни парадоксально, живя уже в XXI веке, мы недопустимо мало знаем о музыке прошлого XX века. Курс традиционной гармонии рассчитан на изучение музыки XVIII – первой половины XIX века. «За бортом» остаются полтора века!

Предмет «Современная гармония» появился в учебных планах колледжа всего несколько лет назад, в начале 2000-х годов. Программа Ю. Н. Холопова по этому предмету датирована 2002 годом. Он предназначен для студентов специальности «Теория музыки», которые изучают его на IV курсе. Задача курса – дать студентам необходимые знания о законах гармонии XX века, о новых гармонических техниках тональной, новотональной, модальной, серийной, сонорной музыки виднейших композиторов XX века, нашей современности, рассказать о новых понятиях и терминах гармонии, о самой новой гармонии, научить видеть ее в нотах, понимать ее логику и в конечном счете слышать эту новую гармонию, новую музыку. Текст новой музыки должен стать так же понятен, как и музыка эпохи барокко, классицизма и романтизма, культивируемая на протяжении всех лет обучения.

На уроках студенты знакомятся с основополагающими понятиями и структурными нормативами гармонии. Это способствует осознанию природы современного музыкального мышления, роли в нем гармонического феномена.

В рамках среднего специального учебного заведения современная гармония изучается в основном аналитически. Формы работы на уроке и методы изучения различны. Основной формой ра-

боты является исследование общетеоретических проблем. На уроках освещаются теоретические принципы современной гармонии, обозначаются важнейшие тенденции их развития, затрагиваются вопросы образно-стилевой семантики современных гармонических средств. Эволюция гармонии обусловлена не только внутренними закономерностями, но и содержательными задачами искусства, художественными установками того или иного направления, с которыми мы знакомимся. Основное внимание уделяется изучению музыки первой половины XX века, I Авангарда. Музыкальный материал II Авангарда и Поставангарда (второй половины века) вводится частично в связи с его труднодоступностью (это касается нотного материала, аудиозаписей).

Темы курса «Современная гармония» разнообразны:

- Гармонический язык композиторов-романтиков.
- Аккордика в современной музыке (принципы классификации).
- Ладозвукорядный материал музыки XX века: диатонические лады и новые ладообразования, симметричные лады.
- Тональность в музыке XX века: расширенная тональность, хроматическая тональность, политональность.
- Неомодальность.
- Атональность.
- Додекафония. Сериальность. Пуантилизм.
- Сонорика. Микрохроматика.
- Алеаторика.
- Электронная музыка. Конкретная музыка.
- Полистилистика, коллаж.
- Минимализм.

Важной формой работы служит анализ художественных образцов, в которых раскрывается многообразие индивидуальных проявлений современной гармонии. На уроках педагог вначале дает примерный ориентировочный анализ, создает базу для самостоятельного анализа студентами художественных образцов современной музыки. Основным материалом составляет музыка крупнейших отечественных и зарубежных композиторов XX века. Среди них К. Дебюсси, И. Стравинский, Б. Барток, А. Шенберг, А. Веберн, А. Берг, О. Мессиан, А. Н. Скрябин, С. С. Прокофьев, Д. Д. Шостакович, Р. Щедрин, С. Слонимский, Э. Денисов, А. Шнитке, С. Губайдулина и др.

При изучении современной гармонии разрабатывается учебно-методический комплекс, помогающий более качественному изучению предмета. Терминологический аппарат современной гармонии довольно сложен и многообразен. Для его лучшего усвоения мы разработали словарь, помогающий выделить самые существенные моменты. В нем даны определение того или иного понятия, его этимология и другие необходимые сведения (в минимальном количестве).

Иногда мы сталкиваемся с тем, что студенты-выпускники не всегда свободно владеют знаниями о композиторах XX века, путают их имена, на-

циональность. Для облегчения этой работы мы составили таблицу, в которой содержатся сведения о зарубежных и отечественных композиторах. В ней указаны их имена и фамилии, годы жизни, отмечено, в каких современных музыкальных направлениях они работают.

Нами разработан комплект тестов, который успешно применяется на уроках. Тестирование проводится примерно один раз в две-три недели. Порой тесты даются на повторную доработку, благодаря чему учащиеся лучше запоминают материал. Кроме этого, студенты самостоятельно сочиняют свои тесты и в процессе этой деятельности прорабатывают, повторяют большой объем материала, глубже осваивая его.

К сожалению, студенты знакомятся с современной гармонией лишь на IV курсе. На наш взгляд, это слишком поздно. Кроме того, часто студенты оказываются совершенно не подготовленными для восприятия достаточно сложного музыкального материала и в слуховом, и в теоретическом плане. Обилие новой терминологии порой вызывает у них панику. Для того чтобы как-то компенсировать это, постепенно подготовить учащихся к освоению современного музыкального языка, надо вводить на младших курсах базовые знания хотя бы в минимальном количестве на других уроках музыкально-теоретического цикла. Это относится прежде всего к элементарной теории музыки, сольфеджио, гармонии, музыкальной литературе, народному творчеству. Например, уже в первом семестре I курса при изучении теории музыки мы расширяем такие темы, как «Нотное письмо. Аббревиатуры», используя материал учебников ЭТМ А. Э. Красинской, В. Ф. Уткина (Приложения), ЭТМ под ред. Т. Бершадской, пособия «Упражнения по ЭТМ» Н. Ю. Афоной, в которых даются знаки сокращения нотного письма в современной музыке. Изучая тему «Лад, тональность», знакомимся с основными системами организации современной музыки, обращаясь к пятой главе учебника ЭТМ Б. К. Алексеева, А. Н. Мясоедова. В теме «Аккорды», давая определение и классификацию классической аккордики, параллельно в качестве сравнения используем определение и классификацию аккордики XX века. При изучении музыкальной культуры народов Дальнего Востока (III курс) мы говорим о таких явлениях, как сонорика, алеаторика, минимализм, репетитивная техника, проводя параллели между первобытной музыкой и современностью. На уроках сольфеджио новый интонационный материал внедряется в слуховые формы и в пение. Модернизируя различные музыкально-теоретические дисциплины, мы постепенно вводим студентов в орбиту современной музыки.

Выпуская специалистов-профессионалов из стен колледжа, необходимо дать им ключ к пониманию многих явлений в музыке XX века, постараться устранить трудности в анализе современной музыки, обогатить их слуховой опыт. Эти задачи и реализует курс «Современная гармония».

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРЕДМЕТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Орлова О. И.,

Институт развития образования Сахалинской области,
г. Южно-Сахалинск

В статье подчеркивается значимость и необходимость изучения предметов художественно-эстетического цикла как важного фактора формирования духовных ценностей и приоритетов. Определяются возможности более полно использовать нравственный потенциал предметов искусства как средства развития и формирования духовной культуры школьников.

Вопросы духовно-нравственного воспитания сегодня стали как никогда значимы, что нашло отражение в ФГОСе второго поколения. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России отмечает, что современный период в российской истории и образовании – время смены ценностных ориентиров и «образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества» [2].

«Духовность – показатель существования определенной иерархии ценностей, целей и смыслов, в ней концентрируются проблемы, относящиеся к высшему уровню духовного освоения мира человеком. При этом главное не обретение знаний, а постижение их смысла. Духовность есть интегративное качество, которое определяет содержание, качество и направленность человеческого бытия и «образ человеческий» в каждом индивиду. Содержание духовности как определенного качества человеческого бытия интегрирует мысль, знание и чувство – переживания с действием – поведением» [4].

Исторически сложилось таким образом, что в школьном образовательном пространстве программу духовно-нравственного развития осуществляют предметы художественно-эстетического цикла – музыка, изобразительное искусство, театр, хореография, мировая художественная культура.

Перечисленные предметы занимают особое место в формировании эмоционально-ценностного, духовно-нравственного и творческого опыта учащихся. Прежде всего потому, что эти предметы обладают особыми возможностями проникновения в духовную жизнь человека, влияют на главные сферы познания мира – мысль, чувства, представления. Работу мысли адекватно передает Слово, структуру музыкального образа – Интонация, живопись адекватно передает человеческое представление о действительности через чувственное восприятие, мировая художественная культура формирует представления о художественной культуре как части духовной культуры.

Тем самым налицо факт того, что данные предметы охватывают духовную жизнь всесторонне, а их различные сочетания и взаимодействия формируют нравственные ценности.

От того, насколько сформированные ценности совпадают с наполнением образными элементами и ассоциативными связями, зависит формирование качеств духовно-нравственной личности.

В стандартах второго поколения подчеркивается, что «наиболее системно, последователь-

но и глубоко духовно-нравственное развитие и воспитание обеспечено всем укладом школьной жизни» [2].

Сегодняшний день с его гранями синтеза науки и искусства, большим содержанием компьютерных технологий выдвигает задачу новой «интеллектуально-информационной цивилизации», где человек, его интеллект действительно становятся в центре внимания развития.

Но под каким бы углом зрения ни рассматривался этот вопрос, духовная сфера остается главной лагуной воспитания Человека, и предметы художественно-эстетического цикла играют в этом процессе главную роль. И на этом пике стремления к духовности возникает вопрос: «КАК учить, какие методики и технологии будут наиболее эффективны для формирования духовной, гармоничной личности?».

К наиболее эффективным современным технологиям относятся **ИНТЕГРАЛЬНЫЕ**, наиболее способствующие осуществлению принципа «разное в едином и единое в разном». Еще Ян Амос Коменский подчеркивал: «Все, что находится во взаимосвязи, должно преподаваться в такой же взаимосвязи» [3]. В основе интеграции искусств лежат внутренние взаимосвязи, определенные творческие закономерности, проникающие в друг друга. Только при гармоничном воздействии музыки, танца, изобразительного искусства, театра и других видов искусств формируется личность, умеющая понимать прекрасное, способная к художественному творчеству.

Понятие «интеграция» приобретает в реализации предмета мировой художественной культуры новое содержание, адекватное понятию качественных взаимосвязей, осуществляемых на разных уровнях. Предмет с широким интегральным содержанием через синтез искусств на уроках формирует важный процесс эмоционально-ценностного отношения к жизни через чувства – к мысли, через эмоциональное – к рациональному.

Необходимо отметить, что содержание каждого из предметов художественно-эстетического в той или иной мере интегрально и в достаточной степени осуществляет личностное развитие.

Глубокий эстетический и нравственный потенциал заложен в интегрированном содержании новой редакции программы по музыке под редакцией Д. Б. Кабалевского (2006 г.), где отражены междисциплинарные связи с изобразительным искусством, литературой, фольклором, духовные искания.

Интегрированная программа И. Кошминой содержит комплекс духовно-эстетических предметов – духовной музыки, древнерусской живописи, древнерусской литературы. Яркую выраженную культурологическую направленность имеет программа под редакцией Б. М. Неменского «Изобразительное искусство и художественный труд». Истоки народной культуры заложены в программе по изобразительному искусству под редакцией Т. Я. Шпикаловой.

Таким образом, речь идет о программах, содержание которых благодаря синтезу искусств оказывает особое воздействие на чувства и эмоции учащихся, формируя таким образом ценные духовные качества личности.

Духовная сфера общества и образования пополнилась еще одной возможностью приобщения и умножения нравственных ценностей. Имеется в виду появление в школьном образовательном пространстве новых предметов – «Православная культура», «Религии мира» и другие, которые, безусловно, повлияют на нравственное становление молодого поколения. Религиозное содержание этих предметов широко отражено в литературе, поэзии, живописи, музыке – синтезе искусств, так благотворно влияющем на становление личности.

Вопросы духовно-нравственного воспитания сегодня не будут решены в полной степени без творческого начала. Русский философ Н. Бердяев рассматривал творчество «как проявление сущностных сил человека и его духовно-нравственный долг. Человек наделен творческой природой, и блокирование этого потенциала в детстве чревато отрицательными последствиями. В искусстве школьнику легче всего приобрести ранний опыт полноценного успешного творчества – это зарождение и осуществление собственного замысла и развитие творческого воображения» [1].

Занятия искусством имеют также большое прикладное значение. Они формируют хороший вкус и целый ряд навыков, знаний и способностей, нужных во многих областях жизнедеятельности.

Музыка таит в себе огромные возможности воздействия на человека, в музыке – не только исполнительская, но и сочинительская практика: Карл Орф, Т. Тютюнникова – элементарное музицирование; Вероника Коэн, О. Радынова – пластическое интонирование, мышечное и ритмическое уподобления, сочинения-импровизации. Возможности новых информационных технологий и электронных музыкальных инструментов (синтезатора) позволяют личности ярче выразить свои способности и таланты.

Изобразительное искусство развивает способность к художественному творчеству, рисование – это мощное средство самовыражения, кото-

рое помогает ребенку самоидентифицироваться и обеспечить путь для проявления чувств. Разнообразие техник и большой выбор выразительных средств помогут в создании собственных произведений: это иллюстрирование сказок, создание портретов различных персонажей, дружеских шаржей.

Самое важное при этом – опыт практического творчества, пребывание в позиции творца и соотнесение собственного опыта с постижением произведений мастеров. Что совпадает с приоритетными направлениями личностного развития обучающихся Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. «В сфере личностного развития воспитание обучающихся должно обеспечить готовность и способность личности к реализации творческого потенциала в духовной и предметно-продуктивной деятельности...» [3].

Здесь же необходимо решить основную проблему преподавания искусства – эстетическое развитие учащихся возможно при условии создания такой эмоциональной среды, которая пробудила бы в учащихся чувства, раскрепостила бы их, активировала и постепенно подготовила к освоению искусства.

Эстетическая среда занятий по искусству должна представлять единство эмоциональной атмосферы, эмоционально-эстетического общения, содержания и драматургии занятий, форм активного творчества, оформления пространства и времени занятий.

Все перечисленные факторы и условия в совокупности будут способствовать духовному возвышению и формированию нравственных ценностей.

Только гармоничное сочетание двух задач в образовании – *обретение знаний и развитие духовности* – может дать обществу человека-творца, человека-созидателя.

Литература

1. Бердяев, Н. А. Философия творчества, культуры и искусства / Н. А. Бердяев. – М.: Искусство, 1994. – 542 с.
2. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 24 с.
3. Мелик-Пашаев, А. Современная концепция образовательной области «Искусство» // Виды искусств и их взаимодействие: пособие для учителя / А. Мелик-Пашаев. – М.: ИХО РАО, 2009. – С. 6–8.
4. Ильин, И. А. Понятие духовности. Термины / И. А. Ильин. – URL: <http://wikipedia.org/wiki>. – 2011 г.

ОСОБЕННОСТИ СИНТЕЗА ИСКУССТВ В СОВРЕМЕННЫХ ПРОГРАММАХ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Перминова Н. В.,

МДОУ № 18 «Гармония», г. Южно-Сахалинск

В статье отражены проблемы приобщения детей дошкольного возраста к искусству. Проводится анализ современных программ дошкольного музыкального воспитания, развития и образования, направленных на осуществление синтеза разных видов искусств. Рассматриваются теоретические и практические аспекты синтеза разных видов искусств в развитии художественно-творческих способностей детей.

На современном этапе развития педагогической науки особую важность приобретают идеи гуманизации образования, что дает возможность определить облик человека будущего, свободного от идейных стереотипов, способного вести самостоятельный поиск духовных ценностей и формировать свой эстетический вкус на лучших достижениях мировой культуры.

Ребенок растет и развивается в определенной музыкальной среде, которая в настоящее время очень противоречива. С одной стороны, существует прекрасная, высокохудожественная музыка, с другой – антихудожественное, низкопробное псевдоискусство, которое обрушивается как на взрослых, так и на маленьких слушателей. Но если взрослый человек, с уже сформировавшейся системой эстетических ценностей, способен ему противостоять, то ребенок оказывается совершенно беззащитным. Поэтому так важно уже в дошкольном возрасте способствовать становлению хорошего музыкального вкуса, приобщить детей к подлинному искусству.

Исследования известных ученых, психологов, педагогов: Л. С. Выготского, Б. М. Теплова, Б. Л. Яворского, Д. Б. Кабалевского, О. П. Радыновой, Т. С. Комаровой, К. В. Тарасовой и др. доказывают необходимость формирования духовно-развитой личности через приобщение детей к искусству. В этих исследованиях прослеживается глубокая и разносторонняя взаимосвязь разных видов искусства и художественно-творческой деятельности детей (изобразительной, музыкальной, театрализованной, игровой, художественно-речевой и др.) со всей воспитательно-образовательной работой с детьми дошкольного возраста и значение такой взаимосвязи, интеграции в формировании художественно-творческих способностей у детей.

В настоящее время существует множество программ и технологий по музыкальному воспитанию дошкольников. Для педагогов существует возможность остановить свой выбор на той программе, которая кажется им наиболее приемлемой для музыкального воспитания и эстетического развития детей. Некоторые программы будут рассмотрены в рамках данной статьи.

Самой распространенной и традиционной для большинства дошкольных учреждений страны является комплексная «Программа воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. Одной из целей программы является развитие у ребенка общей музыкальности. Это дости-

гается через музыкальную деятельность детей путем овладения действиями, навыками и умениями в области восприятия музыки, пения, движения и игры на музыкальных инструментах. Есть определенные недостатки, которые выявились в процессе реализации данной программы: нецелесообразность обучения абсолютной нотации, ограниченность музыкального репертуара для слушания музыки, все виды детской музыкальной деятельности существуют немного оторвано друг от друга (кроме игры на музыкальных инструментах).

Вероятно, поэтому альтернативой «Программе воспитания и обучения в детском саду» выступили разнообразные инновационные программы, направленные на осуществление синтеза разных видов искусств, интегрированного подхода к приобщению детей к искусству. Эти программы значительно отличаются от вышеназванной, так как они более совершенны в плане общеэстетического, духовного развития ребенка. Они значительно больше расширяют кругозор дошкольника, приобщают его к мировой культуре в целом, а не только к музыке, что немаловажно для становления полноценной личности. Рассмотрим некоторые из них.

Комплексная программа эстетического воспитания, образования и развития *детей от двух до семи лет «Красота – Радость – Творчество»* авторов Т. С. Комаровой, А. В. Антоновой, М. Б. Зацепиной является целостной интегрированной программой эстетического воспитания детей дошкольного возраста, эффективно содействующей их духовному и интеллектуальному развитию. Строится эта программа на авторской концепции эстетического воспитания и развития художественно-творческих способностей детей, в основу которой положены принципы народности, комплексного использования разных видов искусств (музыкального, изобразительного, театрального, литературы и архитектуры), сенсорного развития ребенка.

Комплексная авторская программа О. А. Курвиной «Синтез искусств в эстетическом воспитании» является по своему характеру развивающе-обучающей и направлена на формирование эстетически развитой личности, на пробуждение творческой активности и художественного мышления, на выработку навыков восприятия произведений различных видов искусств, а также на выявление способностей самовыражения через различные формы творчества детей, начиная с раннего возраста.

Основой моей работы с дошкольниками стали программа по общему музыкальному развитию детей трех–семи лет «Гармония» К. В. Тарасовой, Т. В. Нестеренко, Т. Г. Рубан и программа развития музыкального восприятия у детей на основе синтеза искусств «Синтез» К. В. Тарасовой, М. Л. Петровой, Т. Г. Рубан.

Большое внимание в программе уделяется играм-драматизациям. В программе говорится, что «игра-драматизация – это маленький спектакль и в то же время переходная форма от игры к искусству. Это первая элементарная форма синтетического искусства, которая доступна детям» [1, с. 11].

Группа авторов программы «Синтез» основывала свою работу на том, что изначально, на ранних этапах развития человеческой истории, искусство носило синкретичный характер и включало в себя зачатки искусства словесного и музыкального, ранние формы хореографии и пантомимы. Принцип синкретичности искусства авторы используют на музыкальных занятиях с детьми: «синтез дает возможность соединения различных искусств в интересах их взаимообогащения, усиления образной выразительности» [1, с. 26].

Авторы считают, что полноценное восприятие и осознание человеком произведений любого искусства возможны только при наличии элементарных знаний в области других видов искусств. «Воспитание такого рода “художественных полиглотов” должно начинаться в детском возрасте, поскольку для ребенка естественны синкретическая ориентация в мире и синкретический характер художественно-творческой деятельности» [2, с. 16]. Д. Б. Кабалевский говорил о необходимости открывать детям не только внешнесюжетные, но и глубокие внутренние связи между музыкой и другими видами искусства, учить «видеть музыку» и «слышать живопись». Поэтому наиболее плодотворным, по мнению авторов программы, является синтез музыки, живописи, литературы, дающий большие возможности для развития художественной культуры ребенка. При этом стержневым видом искусства в программе является музыка.

Реализация программ «Синтез» и «Гармония» проходит в разнообразных типах, видах и формах занятий. Взаимосвязь музыки и изобразительного искусства осуществляется на занятиях двух типов. На занятиях первого типа восприятие музыки сопровождается просмотром слайдов (видеоматериалов). Сначала детям предлагается прослушать тот или иной музыкальный сюжет, после прослушивания и элементарного анализа демонстрируются видеоматериалы. Такая последовательность связана с приоритетным положением музыки на занятиях. На занятиях второго типа слушание музыки сочетается с рисованием. Сначала прослушивается тот или иной фрагмент, как правило, хорошо знакомый, а затем дети «рисуют музыку». Во время рисования фоном звучит сам фрагмент, создавая определенный настрой. Лучше почувствовать и понять музыку детям помогают занятия, на которых им после прослушивания и анализа дается возможность передать свои впечатления в творческом движении.

Одной из интересных форм работы является

выполнение детьми творческих заданий после прослушивания и анализа музыки. Например: творческие задания на активизацию внимания предполагают сравнение произведений различных видов искусства. Такое сравнение приводит детей к пониманию того, что в произведениях различных видов искусства отражаются одна и та же окружающая действительность, эмоции, настроения. Например: П. И. Чайковский. «Осенняя песня» из цикла «Времена года»; стихотворение А. С. Пушкина «Унылая пора», картина И. Левитана «Золотая осень». Творческие задания на развитие ассоциативного мышления предполагают сравнение настроения, а не содержания произведений различных видов искусства. Например: Э. Григ. «В пещере горного короля» из сюиты «Пер Гюнт» и картины А. Куинджи «Лунная ночь на Днепре», Ф. Васильева «Перед дождем». Здесь важна роль педагога, который может помочь детям определить сходство и различие с помощью наводящих вопросов. Дети очень любят творческие задания на развитие воображения и фантазии. Можно предложить им поставить себя, например: «внутри пейзажа Шишкина», представить, какое у них будет настроение, какую музыку они слушали бы, находясь в этом месте, какого характера была бы их собственная музыка. С другой стороны, можно представить себя героем музыкальной пьесы, пофантазировать, какие, например, стихи мог бы прочитать этот герой, с каким чувством, силой голоса и т. д. Затем привести в пример стихотворение А. С. Пушкина «Осень», «Осеннюю песню» П. И. Чайковского и пейзаж А. Шишкина «Золотая осень». Можно использовать творческое задание «Мы рисуем музыку». Рисование доставляет детям особое удовольствие. Чувство цвета как средство эмоциональной выразительности позволяет даже не владеющему графическими навыками ребенку выразить собственное эмоциональное ощущение после прослушивания музыкального произведения. Зрительные образы рисунков детей часто делают видимыми их желания и проблемы, высказанные по-детски искренне. Задача взрослых – понять истоки этих мыслей, чувств ребенка и помочь в разрешении возникших проблем. Творческие задания «Сочини сказку об услышанном», «Подбери созвучные музыке поэтические строчки или сочини их сам», «Придумай название музыкальному произведению» – варианты для развития литературного языка ребенка, культуры его чувств и умственной деятельности, которые закладываются в том числе и через слово. Слушая стихи, ребенок учится воспринимать красоту русского языка. Поиск подходящего по содержанию, характеру, образному строю и настроению стихотворения, созвучного музыке, помогает детям развивать умение выражать свои чувства.

Программы «Синтез» и «Гармония» предусматривают проведение специальных интегрированных занятий, включающих в себя различные виды художественной деятельности детей (слушание музыки, стихов, художественной прозы; просмотр слайдов, видеоматериалов; музыкальное движение; рисование). Все это по-

могает детям понять, прочувствовать музыкальный образ.

Наиболее важным условием в развитии художественно-творческих способностей детей, в становлении их хорошего музыкального вкуса, приобщении детей к подлинному искусству является профессионализм и творчество самих педагогов, их увлеченность воспитательно-образовательным процессом, доставляющим всем удовольствие и радость.

Литература

1. Тарасова, К. В. Программа музыкального воспитания дошкольников «Гармония» / К. В. Тарасова, Т. В. Нестеренко, Т. Г. Рубан. – М.: Мозаика-Синтез, 2010. – 128 с.
2. Тарасова, К. В. Программа музыкального развития детей раннего возраста «Синтез» / К. В. Тарасова, М. Л. Петрова, Т. Г. Рубан. – М.: Мозаика-Синтез, 2010. – 48 с.

ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Радынова О. П.,

Московский педагогический государственный университет,
г. Москва

В статье раскрываются основные положения системы формирования основ музыкальной культуры у дошкольников, реализованные в инновационной технологии и развивающие возможности игрового метода, формы организации деятельности детей – музыкальной игры-сказки, озвученной фрагментами классических музыкальных произведений.

Система дошкольного образования в нашей стране подвергается существенному реформированию. В вузах вводится бакалавриат и магистратура – двухступенчатая модель высшего образования. В дошкольных учреждениях предлагается акцентировать внимание на игре как наиболее естественной для ребенка-дошкольника деятельности. Среди основных целей дошкольного образования в приказе Минобрнауки РФ о введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной образовательной программы названа цель формирования общей культуры ребенка-дошкольника, реализуемая в воспитании ценностного отношения к культурным ценностям (в разных разделах программы).

Музыкальная культура ребенка-дошкольника является важной частью его общей культуры. Формирование ценностного отношения к произведениям культурного музыкального наследия – фольклору и классике в привлекательной для детей игровой деятельности – путь формирования основ музыкальной культуры у ребенка-дошкольника.

В современной социокультурной обстановке, когда популярная музыка заполонила все музыкальное пространство, стала проникать и в дошкольные учреждения, весьма актуальным является поиск путей противостояния этим негативным реалиям.

Основы музыкальной культуры формируются у детей дошкольного возраста при определенных педагогических условиях. Прежде всего ребенку необходим опыт восприятия музыки разных эпох и стилей, подобно освоению им речи [1]. Необходима определенная музыкальная среда, позволяющая ребенку почувствовать и осмыслить красоту музыки, действовать и творить под впечатлением своих положительных оценок, рождающихся в большой степени на основе оценок и отношений взрослого.

Поэтому для формирования основ музыкальной культуры ребенка необходимо, чтобы у педагога, который руководит этим процессом, было сформировано ценностное отношение к музыкальному искусству. Не секрет, что музыкальная культура самих педагогов находится на недостаточно высоком уровне. Поэтому подготовка педагогов, которым по силам решение этой важнейшей для личностного становления ребенка проблемы на всех ступенях образовательной системы, в настоящее время, как никогда, необходима.

Проблема преемственности в музыкальном образовании является одной из ведущих. Падение интереса к подлинному искусству у молодежи связано во многом с отсутствием единой цели, стержня в образовании, которым и является формирование музыкальной и общей культуры личности.

Понятие «музыкальная культура ребенка-дошкольника» можно рассматривать как интегративное личностное качество, формирующееся в результате целенаправленного воспитания и обучения на основе накопления опыта восприятия музыки разных эпох и стилей, доступной детям по эмоционально-образному содержанию и продолжительности звучания. Этот опыт способствует развитию эмоциональной отзывчивости, музыкально-образного мышления и воображения, музыкальных способностей в различных видах творческой музыкальной (художественной) деятельности, проявлению положительного эмоционально-оценочного, ценностного отношения к музыкальному искусству. Эмоционально-оценочное отношение к музыке развивается на основе становления компонентов эстетического сознания (эстетических эмоций, интереса, вкуса, представлений о красоте).

Результатом развития у детей основ музыкальной культуры являются желание слушать классическую музыку, внимание, просьбы повторить полюбившиеся произведения, общие и специальные знания о музыке (знание имен композиторов и названий любимых произведений, музыкальных инструментов, простейших музыкальных жанров), развитие музыкальных и творческих способностей на содержании образования (репертуаре), ценностном по художественному уровню и др.

Понятие «музыкально-педагогическая культура специалиста-музыканта, работающего с детьми дошкольного возраста» включает в себя, помимо музыкальной и общей культуры, его педагогическую компетентность, знания и умения применять инновационные технологии формирования основ музыкальной культуры детей. Разработана инновационная технология – система формирования основ музыкальной культуры у детей дошкольного возраста [3], реализованная в программе музыкального развития детей «Музыкальные шедевры» [2].

В этой программе содержание организуется в соответствии со следующими **принципами**: тематическим; концентрическим; контрастного сопоставления произведений; синкретизма; гибкости, вариативности.

Тематический принцип предполагает наличие в программе шести тематических блоков: «Настроения, чувства в музыке», «Песня, танец, марш» (тема из программы Д. Б. Кабалевского, разработанная на другом репертуаре), «Музыка рассказывает о животных и птицах», «Природа и музыка», «Сказка в музыке», «Музыкальные инструменты и игрушки».

Концентрический принцип предполагает повторяемость этих шести тем во всех возрастных группах, «движение по спирали». Это позволяет закрепить в опыте детей полюбовавшиеся музыкальные впечатления, применять вариативные, творческие приемы, побуждающие детей к более осознанной музыкальной деятельности, свободным творческим проявлениям (движения, пантомима, подпевание, пение, игра на музыкальных инструментах, театрализация, рисование, чтение стихов и пр.).

Принцип контрастных сопоставлений музыкальных произведений (сравнения с близкими по содержанию литературными и изобразительными образами) заостряет проблемную ситуацию, побуждает детей к самостоятельным высказываниям, выражению своих впечатлений.

Принцип синкретизма (это слово пришло из фольклора, где разные виды музыкальной и художественной деятельности существуют параллельно или одновременно) означает, что музыкальные занятия должны строиться вариативно, в них могут и должны сочетаться разные виды музыкальной деятельности, чередоваться и группироваться по-разному. Этот принцип позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, дает возможность раскрыться каждому, уходит от стереотипов, стимулирует творческие проявления детей (пение сочетается или чередуется с игрой на инструментах, с движением, театрализацией).

Принцип вариативности, гибкости предполагает проявление творчества педагога, который самостоятельно выбирает репертуар из предложенных тематических коллекций произведений (с учетом возраста и индивидуальных особенностей детей), сам определяет время прохождения каждой темы (в зависимости от успешности ее изучения), выстраивает варианты структуры занятия, отбирает необходимые, с его точки зрения, методы и приемы из предложенных в программе или разработанных самостоятельно.

Методы музыкального воспитания и обучения предполагают гуманные способы взаимной деятельности педагога и детей, диалог в совместном творчестве, ненасилие и учет индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Наряду с общепринятыми в программе предлагаются игровые методы формирования основ музыкальной культуры – метод уподоблений характеру музыки и метод «сужения контрастности» сравниваемых пар произведений.

Метод уподоблений характеру музыки усиливает деятельностно-творческий характер обучения. Он предполагает выражение ребенком своих впечатлений от прослушанного произведения в разных видах творческой деятельности – образном слове (*словесное уподобление характеру музыки*), ритмопластике, музыкально-ритмических

движениях (*ритмопластическое уподобление характеру музыки*), выборе музыкального инструмента для оркестровки (*темброво-инструментальное уподобление характеру музыки*), подпевании, напевании любимых мелодий (*вокальное уподобление характеру музыки*), в интонационно окрашенных пояснениях характера звучания (*интонационное уподобление*), выражении характера музыки в рисунках, в том числе непредметном рисовании цветными пятнами (*цветовое уподобление*), прикосновении педагога к руке ребенка с одновременным произнесением нового слова-образа, характеризующего настроение музыки (например, «нежная музыка»), а затем – в нежном прикосновении ребенка к игрушке и интонационно окрашенном произнесении нового слова (*тактильное уподобление* – младший возраст детей).

Метод контрастных сопоставлений предполагает нарастание проблемности, активизацию интеллектуальных сил ребенка в игровой ситуации сужения контрастности сравниваемых пар произведений:

- сравнение произведений с одним названием;
- сравнение разных жанров (песня, танец, марш);
- выявление оттенков одного настроения (два разных нежных или грустных произведения);
- сравнение вариантов интерпретации (фортепиано, оркестр или два разных исполнения на фортепиано и пр.).

Такой метод воспитания активизирует внимание, интерес к слушанию музыки, заостряет проблемную ситуацию, побуждает ребенка к самостоятельным размышлениям, способствует развитию эмоций, мышления, воображения, проявлений творчества в разных видах музыкальной и художественной деятельности.

Известно, что любой вид художественной деятельности, и особенно музыкальной, требует от человека овладения некоторой системой навыков и умений, позволяющих ему успешно показать себя, для чего необходимы повторения, упражнения, проявления волевых усилий. Ребенок-дошкольник в состоянии добиваться каких-либо качественных результатов в музыкальной деятельности (движения, пение, игра на инструментах), только если он увлечен, прежде всего, самой музыкой и той деятельностью, с помощью которой он приобщается к музыкальной культуре. Только при отсутствии авторитарных методов, давая возможность ребенку проявить свои силы, с учетом индивидуального подхода к каждому можно достичь результатов в его музыкальном развитии.

Следовательно, одним из необходимых для формирования основ музыкальной культуры детей педагогическим условием является выбор игровых методов воспитания и обучения, основанных на диалогическом общении ребенка и взрослого, теории ненасилия. В жизненной практике масса примеров, когда ребенок начинает учиться игре на каком-либо инструменте в музыкальной школе, проявляя огромное желание, – и как быстро оно тускнеет и пропадает вообще из-за авторитарных методов, невладения педагогами привлекательными для ребенка игровыми прие-

мами, поддерживающими интерес к музыкальной деятельности.

Формы организации музыкальной деятельности также вариативны. Наряду с традиционными (занятия, досуг, праздничные утренники, звучание музыки в быту детского сада) применяются новые формы, найденные в процессе экспериментальной работы, содружества с педагогами-практиками. Это, прежде всего, музыкальная игра-сказка, озвученная фрагментами классических произведений по принципу лейтмотивов – музыкальных характеристик, эмоционально близких литературным образам. Этот игровой метод и новая форма организации художественной деятельности детей были предложены детскими садами г. Тольятти, в которых продолжительное время проводилась экспериментальная работа по внедрению программы «Музыкальные шедевры». В этой творческой игре дети «проживают сказку», озвученную музыкой, воплощаясь то в одного, то в другого ее персонажа, и под музыку, в ритмопластических импровизациях, выражают свои впечатления от развития образов сказки и от самой музыки, эмоционально усиливающей переживание этих событий. Такое удвоение, умножение художественных впечатлений детей имеет огромный развивающий эффект.

В помощь педагогам-практикам было создано учебно-методическое пособие к программе «Музыкальные шедевры» – «Музыкальные игры-сказки по сказкам Х. К. Андерсена и В. М. Гаршина», в котором семь сказок озвучены фрагментами классических музыкальных произведений. Сказки записаны в двух вариантах – на голосе автора, с одновременным звучанием музыки, и без голоса, чтобы педагоги (родители) рассказывали ее своим голосом, а дети танцевали или произносили короткие реплики героев. Музыкальные игры-сказки вариативны и по способу их разучивания с детьми,

и по применению разных видов художественной активности детей (слово, движения, рисование декораций, игра на музыкальных инструментах, пение).

Студенты педагогических колледжей и вузов знакомятся с системой формирования основ музыкальной культуры детей, реализованной в программе музыкального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста «Музыкальные шедевры». Программу используют и в других классах общеобразовательной школы. Тем самым осуществляется преемственность в формировании музыкальной культуры в различных звеньях образования: детский сад – школа – педагогический колледж – вуз.

В настоящее время на основе созданной системы проводится экспериментальная работа в дошкольных учреждениях г. Москвы по разработке и внедрению инновационных технологий формирования основ художественной культуры детей.

Были проработаны разные варианты бытования музыкальной игры-сказки, определены варианты технологии овладения детьми этой творческой игрой в повседневной жизни детского сада, на музыкальном занятии, на праздничном утреннике, варианты совместной деятельности детей и взрослых (педагоги, родители) в музыкальной игре-сказке.

Литература

1. Астафьев, Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Астафьев. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 142 с.
2. Радынова, О. П. Программа «Музыкальные шедевры» / О. П. Радынова. – М.: Сфера, 2010. – 16 с.
3. Радынова, О. П. Формирование основ музыкальной культуры у дошкольников: автореф. дис. ... докт. пед. наук / О. П. Радынова. – М., 1999. – 52 с.

МУЗЕЙ РУССКОЙ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Сайчук И. Г.,

МДОУ № 30, г. Южно-Сахалинск

В статье отражены современные направления эстетического воспитания дошкольников на основе реализации принципов музейной педагогики. Автор, опираясь на свой практический опыт создания музея «Русская изба» в образовательном учреждении, подчеркивает эффективность обучения, воспитания и приобщения к нравственным и духовным ценностям.

Музейная педагогика – это область науки, изучающая историю, особенности культурно-образовательной деятельности музеев, методы воздействия музеев на различные категории посетителей, а также их взаимодействие с образовательными учреждениями.

Основная цель музейной педагогики – приобщение к музеям подрастающего поколения, творческое развитие личности.

В основу школьной музейной педагогики положены идеи осмысления существования мира и индивидуальной жизни человека: формирование эстетического идеала, воспитание эстетического вкуса и эстетических чувств, развитие творческого мышления.

Основные принципы музейной педагогики:

- тесная органическая связь культуры и образования;
- высокий уровень интеграции музея и школы;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей детей, их интересов и склонностей;
- личностно-ориентированный характер деятельности;
- гуманистическая направленность;
- педагогическая целесообразность.

Реализация этих принципов при решении сложных задач комплексного художественно-эстетического воспитания и развития личности подрастающего поколения посредством музейной педагогики может быть представлена в разных видах сотрудничества музея и образовательного учреждения. Так, например, Государственный Русский музей и Российский центр музейной педагогики и детского творчества в Санкт-Петербурге осуществляют данную взаимосвязь уже с 2001 года.

Отторжение подрастающего поколения от отечественной культуры, от общественно-исторического опыта поколений – одна из серьезных проблем нашего времени. «Иван – не помнящий родства» – сегодня мы с горечью постигаем смысл этого выражения.

«Никто не может стать сыном своего народа, если он не проникнется теми основными чувствами, какими живет народная душа. Как ни сложна, ни темна психология национальной связи, мы можем, однако, утверждать, что мы не можем созреть вне национальной культуры, которой мы должны проникнуться, чтобы присущие душе нашей силы могли получить развитие», – писал известный русский философ В. В. Зеньковский [1, с. 44].

«Дело каждого в отдельности и всех вместе – приумножить добро, хранить традиции, знать и

ценить историю свою родную и всего человечества», – говорил академик Д. С. Лихачев [3, с. 13].

Развивать у детей понимание культурного наследия и воспитывать бережное отношение к нему необходимо с дошкольного возраста.

Дошкольный возраст – самый сензитивный (чувствительный) из всех возрастных периодов. Именно в это время закладываются основы человеческой личности, ее нравственные и культурные ценности.

Посещение музея – одно из основных средств развития эмоционально-чувственного восприятия предметов старины и нравственного отношения к ним, то есть:

- осознание ребенком понятий «прошлое», «настоящее», «время»;
- ощущение себя в потоке времени как продолжателя дела предков;
- приобщение к таланту и мастерству предков и бережное отношение ко всему тому, что они создали и оставили нам;
- осознание смысла и значения исторической и духовной ценности музейных предметов;
- уважение к людям, сохранившим музейные ценности.

Тенденцией развития музейной педагогики является создание интерактивных экспозиций, где можно познакомиться с экспонатом не только «глазами», но и «руками», а иногда «ногами», «ушами», «носом». Для дошкольника это особенно важно, так как мир открывается для них не через пассивное «видение», а через активное «делание».

Поэтому так актуально на современном этапе сотрудничество детских садов с музеями города, создание на базе садов мини-музеев, музеев одного предмета, различных выставок.

В 2004 году в МДОУ № 30 города Южно-Сахалинска был открыт мини-музей «Русская изба». Здесь ребята могут попробовать достать ухватом горшок из печи, вытереть руки льняным или конопляным полотенцем, погладить по старинке белье. Примеряя лапти или старинные костюмы, малыши получают духовное единение с прапрабабушкой (прапрадедушкой), что очень важно в настоящее время.

Проблема отцов и детей всегда остра, но в переломные периоды истории она приобретает особенно болезненный и агрессивный характер. И здесь обыкновенный предмет: письмо с фронта, старинная фотография, старая игрушка – может дать для взаимного понимания подчас больше, чем серьезные разговоры и убеждения. Мы стараемся

активно привлекать родителей к детсадовской жизни их детей. Родители становятся первыми помощниками в проведении народных праздников и оформлении выставок, конкурсов.

Наряду с диалогом культур «по вертикали» (между поколениями, в глубь веков), используя средства музейной педагогики, можно провести диалог и «по горизонтали» (между разными народами). Проблема воспитания у детей толерантности остра и актуальна в современной ситуации. Исследователями анализируются как положительные тенденции в развитии национального самосознания и национально-культурного самовыражения народов, так и негативные проявления агрессивного национализма и межэтнических конфликтов. Поэтому так остро встает сегодня задача педагогического управления и регулирования двух объективно развивающихся и пересекающихся процессов: возрождения этнического самосознания и формирования межэтнической толерантности.

В старинном сундуке нашего музея хранятся не только русские народные костюмы, но и национальные костюмы других народов, населяющих остров Сахалин. Наряду с этими костюмами, мы играем в игры разных народов, пробуем национальные блюда.

Мини-музей обладает еще одним важным свойством: хранит «словесный» ключ к пониманию фольклорных сказок, песен, потешек, загадок, пословиц и поговорок, многие реалии которых давно ушли из жизни не только современных городских детей, но и их родителей.

А ведь в устном народном творчестве отразились черты русского характера, присущие ему нравственные ценности – представление о добре, красоте, правде, верности. Особое место в таких произведениях занимает уважительное отношение к труду, восхищение мастерством человеческих рук. Благодаря этому фольклор является богатейшим источником познавательного и нравственного развития детей.

К. Д. Ушинский в своей работе «О нравственном элементе в русском воспитании» писал о том, что «воспитание существует в русском народе столько же веков, сколько существует сам народ» [1, с. 102]. Кроме того, он утверждал, что среди богатого арсенала сложившихся в народе

педагогических традиций существуют способы и приемы, которые помогают воспитывать у детей оптимизм и жизнелюбие. Это такие качества личности, которые помогают человеку выживать в самых трудных условиях, не терять веры в себя, надеяться на лучшее и стремиться к нему.

Изучение культуры своего народа средствами музейной педагогики формирует у старших дошкольников духовно-нравственное отношение и чувство сопричастности к культурному наследию, уважение к своей нации, понимание своих национальных особенностей, воспитывает чувство собственного достоинства как представителя своего народа и толерантное отношение к представителям других национальностей, укрепляет семейные узы между поколениями.

Музейная педагогика и русское народное искусство воспроизводят связь человека с природой, историей, нравственными и духовными ценностями этнической общности всех народов, сохраняют преемственность и традиции, регулирующие уровень этих ценностей, важных для жизни всего человечества. Поэтому эстетическое воспитание детей дошкольного возраста средствами этого вида искусства формирует совокупность черт личности: историческую память, творческую активность, чувство патриотизма и национального самосознания. Обучение в музее, которое проходит на оригинальных экспонатах русской культуры, означает переживание, полное, живое, беззаветное, с полной концентрацией и полным впитыванием. Событие во внутреннем мире человека, свершающееся в ходе музейно-педагогического процесса, является фактором развития данной личности воспитанника.

Литература

1. Куприна, Н. Г. Народная педагогика в современном дошкольном воспитании: учебное пособие / Н. Г. Куприна. – М.: НОУ ВПО «Московский психолого-социальный институт», 2008. – 128 с.
2. Лунина, Г. В. Воспитание детей на традициях русской культуры / Г. В. Лунина. – М.: ЦТЛ, 2005. – 128 с.
3. Столяров, Б. А. Музейная педагогика для дошкольников / Б. А. Столяров // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 10. – С. 12–17.

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Симанкова И. Е.,

МДОУ № 41 «Звездочка», г. Южно-Сахалинск

В статье поднимаются вопросы о необходимости развития эмоционально-чувственной сферы ребенка-дошкольника. Автор раскрывает один из основных методов развития эмпатии через детскую театрализацию.

Каждый человек, безусловно, хочет жить в богатой и красивой стране, но еще больше в стране, которую населяют добросердечные и отзывчивые люди, воспитанные на идеалах красоты, порядочности, душевной чуткости, сочувствия и содействия. Сегодня Россия столкнулась с кризисом человеческого в человеке. Социально-нравственный кризис возник не случайно, и тому есть ряд закономерных причин. Это тенденции к «закрытому» образу жизни, низкой контактности, агрессивности.

Педагоги любого звена системы непрерывного образования не станут опровергать, что за последние десять-пятнадцать лет произошло нивелирование института воспитания. Выросло поколение, испытывающее колоссальные затруднения с воспитанием уже собственных детей. Каким с точки зрения воспитанности должен быть ребенок в современном социуме?

При самых разных взглядах общества на цели воспитания ни родители, ни педагоги не будут спорить с тем, что человек должен быть Человеком, а значит – добрым и не равнодушным к другому. Заповедь «откликнись–посочувствуй–помоги» остается по-прежнему значимой для сообщества людей. Еще в середине XX века К. И. Чуковский писал: «Необходимо научить ребенка с детства волноваться чужим несчастьем, радоваться радостям другого, пробудить в восприимчивой детской душе эту драгоценную способность сопереживать, сорадоваться, сострадать...»

Дошкольное детство – период особой социально-эмоциональной чувствительности, время открытий себя миру и мира для себя. Важнейшие задачи, которые решают дети в этом возрасте, – это общение с окружающими: сверстниками и взрослыми, природой, освоение сущности человеческих отношений.

Действия родителей и педагогов направлены на то, чтобы помочь детям научиться правильно жить среди других людей, быть эмоционально отзывчивыми, способными к сопереживанию, готовыми проявлять гуманное отношение к окружающему миру. Но эти усилия чаще всего не получают адекватных результатов: современный ребенок становится жестоким и безразличным, он нравственно болен.

Наиболее распространенным и доступным для понимания стало классическое определение эмпатии как процесса постижения эмоционального состояния, проникновения и вчувствования в переживания другого человека.

Одна из первопричин проявления несочувствующих детей – задержка речевого развития.

Виной тому становится снижающееся живое, эмоционально-непосредственное общение родителей со своими детьми. Его отсутствие не позволяет ребенку участвовать в диалоге не только слухом и артикуляцией, но и эмоциями и чувствами. Не происходит накопления опыта соучастия и содействия с первых лет жизни малыша.

Вторая причина – отсутствие у детей интересов и увлечений, снижение творческой активности, нежелание занять себя чем-нибудь.

Отсутствие внутреннего нравственного содержания отражается на поведении детей: им неинтересно общаться со сверстниками, не о чем разговаривать, скучно друг с другом. Компенсация приходит в форме агрессивности и жестокости по отношению к таким же, как они.

Дошкольное образовательное учреждение сегодня становится центром воспитания не только детей, но и их семей. Необходимо помочь родителям увидеть основной круг проблем в общении со своими детьми. Только на одной эмоциональной волне с ребенком взрослый может настроить его на человеческое восприятие мира и сделать этот мир волнующим, значимым и побуждающим к конструктивной активности. Педагоги нашего ДОУ считают необходимым вовлекать родителей в совместную деятельность с детьми в условиях детского сада. Планирование и проведение совместных праздников, развлечений, где родители – непосредственные участники театрального действия, спортивных игр, главные герои сказок, является обязательным в нашем дошкольном учреждении. Специфика санаторного детского сада для тубинфицированных детей предполагает ежегодное обновление детского коллектива. Одной из наиболее сложных проблем является адаптация детей. Использование театральных игр на музыкальных занятиях, развлечениях, праздниках отвлекает малышей от переживаний, повышает их настроение. Положительные эмоции являются важным условием повышения иммунитета. Яркая, насыщенная музыкальными развлечениями жизнь детского сада привлекает детей и помогает им привыкнуть к новым условиям.

Игра – один из основных видов детской деятельности, в процессе которой у дошкольников развивается способность чувствовать эмоциональные состояния окружающих, умение занимать позицию переживающего, проигрывать различные варианты отношений с другими людьми. В этом и заключаются развивающие возможности и музыкальных, и театрализованных игр.

ных игр в нравственном воспитании детей дошкольного возраста. И. М. Сеченов доказал, что игровые переживания оставляют глубокий след в сознании ребенка. Многократное повторение действий взрослых, подражание их моральным качествам влияют на образование таких же качеств у ребенка. Понимание игры как «эмоционально-действенного освоения мира», по определению А. Н. Леонтьева, чрезвычайно важно для практики дошкольного образования. Чем интенсивнее будут переживания детей в процессе театрализованных игр, тем более глубокий след они оставят в сознании ребенка, повлияют на характер его проявлений во взаимодействии с другими, на социальное поведение.

Ученые считают важным не упускать возможности так называемых сенситивных, то есть наиболее благоприятных периодов для развития какого-либо качества, деятельности. Так, в дошкольном возрасте закладываются основы нравственных качеств. И первые нормы человеческих взаимоотношений ребенок усваивает также через игру. А. В. Запорожец подчеркивает, что для того чтобы нравственные нормы выполнялись не только под влиянием авторитета взрослого, а стали внутренними мотивами поведения, необходимо готовить почву для их усвоения; такая почва создается в игре и в других видах деятельности.

Развивающее и воспитательное значение игры реализуется при условии организации ее как свободной самостоятельной деятельности детей. Только тогда она оказывает свое формирующее воздействие на личность ребенка. К сожалению, в настоящее время в режиме детского сада игра занимает все меньше времени. Она вытесняется «более важными делами»: занятиями, подготовками разного рода мероприятий.

Театрализованная игра очень тесно связана с сюжетно-ролевой игрой и является ее разновидностью. Сюжетно-ролевая игра появляется у ребенка примерно в трехлетнем возрасте и достигает расцвета в пять-шесть лет, театрализованная игра достигает вершины в шесть-семь лет.

Театрализованная деятельность в детском саду организационно может пронизывать все режимные моменты: включаться во все занятия, в совместную деятельность детей и взрослых в свободное время, осуществляться в самостоятельной деятельности детей (инсценировки, драматизации, спектакли, концерты и др.).

Во время занятий педагог включает театрализованную игру как игровой прием и форму обучения детей. В занятие вводятся персонажи, которые помогают детям усвоить те или иные знания, умения и навыки. Педагог понимает и осознает, что театрализованная игра в первую очередь направлена на развитие ребенка. В процессе взаимодействия с ребенком педагог прежде всего озабочен процессом воспитания, а не обучения. Игровая форма проведения занятий способствует раскрытию ребенка, созданию атмосферы свободы и игры.

Свободная совместная деятельность детей и взрослых вне занятий может включать чтение ху-

дожественной литературы с последующим обыгрыванием сюжетных эпизодов, игры-рисования на свободную тему, игры с драматизацией.

Известно, что самостоятельная игра дошкольников возникает под воздействием впечатлений, полученных из окружающей среды. Следовательно, для возникновения и развития полноценной игровой деятельности необходимо питать впечатления детей. Надо отметить, что наиболее яркие эмоции остаются у детей после просмотра спектаклей (кукольных и драматических) в исполнении взрослых и старших детей. Детям хочется еще раз пережить заинтересовавшие их сюжеты, поэтому они обыгрывают их в своей игре, заново проходя по сюжетным линиям, по-своему варьируя их.

Большое впечатление на детей оказывают праздники и развлечения. Бурные чувства и переживания сподвигают детей на немедленное воплощение в игре увиденного. Дети обыгрывают прозвучавшие на празднике песни-инсценировки, поставленные сценки, проведенные игры. Процесс восприятия побуждает детей к активной работе: от сочувствия к сопереживанию и к содействию. Подражание поведению любимых героев оставляет глубокий след в эмоциональном опыте ребенка и влияет на его поведение и характер взаимодействия с окружающим миром.

Не все увиденное и услышанное в стенах детского сада и за его пределами оказывает на детей большое влияние. В самостоятельную игру дети переносят только то, что взволновало их воображение наиболее ярко, заставило испытать сильные чувства, пробудило интерес, дало пищу для размышлений. В детской душе находит отклик тема любви к маме, тема семьи, тема бережного отношения к животным и природе.

Принимая во внимание специфику нашего детского сада, наиболее приемлемым считаю смешанный тип театра (взросло-детское сообщество). Это ненавязчивое вовлечение детей в театрализацию, в мир настоящей игры и творчества. Здесь дети чувствуют себя уверенно при поддержке взрослых, а взрослым хочется быть рядом с детьми и, разумно опекая их, давать простор для полноценного творческого роста, способствовать раскрытию сил и талантов детей, вдохновлять их на самосовершенствование.

Такому театру под силу показывать сложные постановки (так как все трудности на себя берут взрослые) и полнее задействовать силы детей (так как взрослый всегда окажет необходимую поддержку во время выступления).

В таком театре энергетика, сопровождающая развитие творчества, идет по пути встречного движения: от взрослого – к детям и от детей – к взрослому. Таким образом, в театре взрослых и детей происходит взаимообмен творчеством, что способствует сплочению взросло-детского сообщества ДОУ и тем самым благотворно влияет на весь образовательный процесс в целом.

В детском саду педагоги с помощью театрализованных игр закладывают основы общей культуры, помогают детям стать более открытыми для общения, адаптированными к условиям лю-

бого социума. Театрализованная деятельность способствует речевому развитию, расширяет детский кругозор, обогащает впечатлениями, побуждает к неформальному общению, прививает навыки взаимодействия друг с другом в разных видах деятельности. В дошкольном детстве это игровая деятельность, затем наступит учебная и трудовая. Приобщение детей к искусству театра – это потребность в художественно-эстетической деятельности, освоении и созидании ценностей искусства, в расширении кругозора, в творчестве. Это привитие норм морали, нравственно-ценностная ориентация детей на высокохудожественные образцы: в музыке, в изобразительном, хореографическом и театральном искусстве, в архитектуре, литературе.

Литература

1. Буренина, А. И. Театр всевозможного / А. И. Буренина. – Вып. 1: От игры до спектакля: учеб.-метод. пособие. – СПб.: Ленинградский областной институт развития образования, 2002. – 154 с.
2. Губанова, Н. Ф. Театрализованная деятельность дошкольников / Н. Ф. Губанова. – М.: «Вако», 2007. – 36 с.
3. Гайворонская, Т. А. Развитие эмпатии у старших дошкольников: метод. пособие / Т. А. Гайворонская, В. А. Деркунская. – М.: Центр педагогического образования, 2007. – 234 с.
4. Гальцова, Е. А. Забавные истории обо всем на свете: Театрализованные и игровые занятия с детьми / Е. А. Гальцова. – Волгоград: Учитель, 2008. – 124 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абрамова Светлана Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой безопасности жизнедеятельности Технологического института Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Авксененко Татьяна Николаевна – аспирант, старший преподаватель кафедры теории и методики обучения и воспитания Института педагогики Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Алексеев Валерий Владимирович – аспирант Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Амьялева Александра Юрьевна – заместитель заведующей кафедрой криминологии, уголовного и уголовно-исполнительного права, соискатель Российской академии правосудия.

Андреева Елена Анатольевна – старший преподаватель кафедры естественно-математического образования Института развития образования Сахалинской области, г. Южно-Сахалинск.

Ариткулова Диана Фанилевна – аспирант кафедры социологии труда и экономики предпринимательства Башкирского государственного университета, г. Уфа.

Армадистова Елена Александровна – музыкальный руководитель, почетный работник общего образования МДОУ «Солнышко», г. Долинск, Сахалинская область.

Аушев Юрий Александрович – тренер-преподаватель муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей «Специализированная детско-юношеская школа олимпийского резерва», г. Долинск, Сахалинская область.

Афанасенкова Елена Леонидовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей педагогики и психологии Института педагогики Сахалинского государственного университета, член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук, г. Южно-Сахалинск.

Афанасьева Диана Олеговна – магистрант, старший преподаватель кафедры общей педагогики и психологии Института педагогики Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Балицкая Ирина Валериановна – доктор педагогических наук, доцент, декан факультета сервиса и туризма Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Бецкова Наталья Алексеевна – учитель начальных классов высшей категории МОУ «Гимназия № 1 им. А. С. Пушкина», г. Южно-Сахалинск.

Бояров Евгений Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности Технологического института Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Булатов Евгений Аркадьевич – тренер-преподаватель муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей «Детско-юношеская спортивная школа», г. Корсаков, Сахалинская область.

Бурыкина Надежда Бояновна – докторант докторантуры ДВГТУ, доцент кафедры гуманитарного образования Института развития образования Сахалинской области, г. Южно-Сахалинск.

Буя Татьяна Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут.

Былинская Наталья Викторовна – магистр психологии, преподаватель кафедры психологии Брестского государственного университета им. А. С. Пушкина, г. Брест, Республика Беларусь.

Вашакидзе Нателла Семеновна – доцент кафедры информатики Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Вечканова Наталья Валерьевна – соискатель отдела конституционного права Российской академии правосудия, г. Москва.

Власенко Светлана Леонидовна – педагог-психолог МОУ «Гимназия № 1 им. А. С. Пушкина», г. Южно-Сахалинск.

Власенкова Елена Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Института педагогики Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Гайдук Сергей Александрович – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры профессионально-прикладной физической подготовки Академии Министерства внутренних дел Республики Беларусь.

Гаранина Ольга Ивановна – тренер-преподаватель муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей «Детско-юношеская спортивная школа», г. Корсаков, Сахалинская область.

Гилевич Людмила Геннадьевна – соискатель Сахалинского государственного университета, заведующая кафедрой художественно-эстетического образования Института развития образования Сахалинской области, г. Южно-Сахалинск.

Гимро Янина Владимировна – завуч МОУ ДОД «Детская музыкальная школа № 1», г. Южно-Сахалинск.

Горбунов Валерий Иванович – тренер-преподаватель муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей «Специализированная детско-юношеская школа олимпийского резерва», г. Долинск, Сахалинская область.

Грабар Ирина Николаевна – педагог-психолог высшей квалификационной категории МОУ СОШ № 8, г. Холмск, Сахалинская область.

Грибкова Элеонора Евгеньевна – соискатель, методист организационно-аналитического отдела Института развития образования Сахалинской области, г. Южно-Сахалинск.

Грицай Юлия Николаевна – директор МОУ СОШ № 6, г. Южно-Сахалинск.

Грищенко Евгений Валерьевич – преподаватель Сахалинского колледжа искусств, г. Южно-Сахалинск, соискатель кафедры истории русской музыки Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н. А. Римского-Корсакова.

Гулевская Альфия Фаиловна – доцент, и. о. заведующего кафедрой финансового менеджмента Института экономики и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Густелева Алла Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Института педагогики Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Данельченко Татьяна Александровна – старший преподаватель кафедры управления, экономики и права, руководитель отдела мониторинговых исследований Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

Делова Анна Юрьевна – соискатель, преподаватель Южно-Сахалинского педагогического колледжа СахГУ, руководитель Сахалинской региональной общественной организации «Ассоциация православных учителей Сахалинской области», г. Южно-Сахалинск.

Денисенко Вероника Алексеевна – учитель истории и обществознания, заместитель директора по воспитательной работе МОУ СОШ № 1, г. Поронайск, Сахалинская область.

Дмитриева Ольга Дунамовна – старший преподаватель кафедры психологии Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Дойко Евгения Юрьевна – и. о. заведующего кафедрой, старший преподаватель Института развития образования Сахалинской области, г. Южно-Сахалинск.

Долбнев Василий Викторович – аспирант кафедры теории и методики обучения и воспитания Института педагогики Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Дряхлова Елена Николаевна – учитель английского языка МОУ «Гимназия № 2», г. Южно-Сахалинск.

Дьяченко Галина Васильевна – учитель французского языка МОУ «Гимназия № 1 им. А. С. Пушкина», г. Южно-Сахалинск.

Егорова Наталья Анатольевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры профессиональной иноязычной подготовки факультета иностранных языков Барановичского государственного университета, г. Барановичи, Республика Беларусь.

Еланцева Татьяна Николаевна – аспирант, заведующая реабилитационным центром МУЗ «Детская городская больница», г. Южно-Сахалинск.

Ермаков Леонид Федорович – тренер-преподаватель муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей «Специализированная детско-юношеская школа олимпийского резерва», г. Долинск, Сахалинская область.

Ершова Светлана Владимировна – методист предметной области «Хореографическое искусство» кафедры художественно-эстетического образования Института развития образования Сахалинской области, г. Южно-Сахалинск.

Жеребчук Наталья Владимировна – тренер-преподаватель муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей «Детско-юношеская спортивная школа», г. Корсаков, Сахалинская область.

Жижкина Лилия Равильевна – методист предметной области «Музыкальное искусство в школе» кафедры художественно-эстетического образования Института развития образования Сахалинской области, г. Южно-Сахалинск.

Зайцев Николай Демьянович – старший тренер муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей «Специализированная детско-юношеская школа олимпийского резерва», г. Долинск, Сахалинская область.

Зарецкая Светлана Викторовна – учитель физики МОУ «Лицей № 2», г. Южно-Сахалинск.

Захарова Евгения Геннадьевна – аспирант, старший преподаватель Сахалинского базового медицинского колледжа, г. Южно-Сахалинск.

Измайлова Галина Александровна – учитель истории, обществознания и права, педагог-организатор МОУ СОШ № 7, г. Оха, Сахалинская область.

Ильясов Динаф Фанильевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

Ильясова Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, ученый секретарь Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

Кадырова Светлана Викентьевна – кандидат философских наук, доцент Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Казакова Наталия Ивановна – кандидат филологических наук, доцент, начальник организационно-аналитического отдела Института развития образования Сахалинской области, г. Южно-Сахалинск.

Кивчун Серафима Николаевна – кандидат психологических наук, почетный профессор кафедры общей педагогики и психологии Института педагогики Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Ковалевская Алла Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой музыки и методики преподавания музыки Мозырского государственного педагогического университета им. П. П. Шамякина, г. Мозырь, Республика Беларусь.

Козлова Елена Андреевна – учитель русского языка и литературы МОУ СОШ № 9 с углубленным изучением восточных языков и культуры, г. Южно-Сахалинск.

Колодяжная Наталья Михайловна – тренер-преподаватель муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей «Специализированная детско-юношеская школа олимпийского резерва», г. Долинск, Сахалинская область.

Кондратенко Валентина Константиновна – учитель начальных классов МОУ «Гимназия № 1 им. А. С. Пушкина», г. Южно-Сахалинск.

Конышев Федор Валерьевич – преподаватель кафедры уголовного права и криминалистики, начальник отряда ИУ, магистр юридических наук, соискатель кафедры социальной педагогики и психологии Витебского государственного университета им. П. М. Машерова, г. Новополоцк, Республика Беларусь.

Конышева Ангелина Викторовна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры английского языка Полоцкого государственного университета, г. Полоцк, Республика Беларусь.

Краснобаева Елена Анатольевна – кандидат экономических наук, заведующая кафедрой управления и экономики Института развития образования Сахалинской области, г. Южно-Сахалинск.

Крупенич Нина Викторовна – тренер-преподаватель муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей «Детско-юношеская спортивная школа», г. Корсаков, Сахалинская область.

Кузнецова Татьяна Владимировна – старший преподаватель кафедры психологии, магистр психологии Белорусского государственного университета физической культуры, г. Минск, Республика Беларусь.

Куприна Мария Владиславовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей педагогики и психологии Института педагогики Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Кутбиддинова Римма Анваровна – старший преподаватель кафедры психологии Института педагогики Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Ларичева Виктория Владимировна – аспирант, старший преподаватель кафедры теории и методики обучения и воспитания Института педагогики Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Ленкова Алена Александровна – старший преподаватель Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

Лёвин Александр Егорович – аспирант кафедры теории и методики обучения и воспитания Института педагогики Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Лияськина Елена Леонидовна – учитель ОБЖ МОУ СОШ № 1, г. Александровск-Сахалинский, Сахалинская область.

Лобынцева Светлана Викторовна – аспирант Института семьи и воспитания РАО, г. Москва.

Майорова Инна Игоревна – старший преподаватель кафедры иностранных языков и страноведения Института экономики и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Максимов Виктор Петрович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой менеджмента организации Технологического института Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Максимов Евгений Викторович – аспирант Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Малиновский Евгений Леонтьевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Барановичского государственного университета, г. Барановичи, Республика Беларусь.

Мамчева Наталья Александровна – кандидат искусствоведения, преподаватель теоретических дисциплин Сахалинского колледжа искусств, г. Южно-Сахалинск.

Марищук Людмила Владимировна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и дифференциальной психологии Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь.

Мартыненко Светлана Анатольевна – аспирант, преподаватель кафедры психологии Барановичского государственного университета, г. Барановичи, Республика Беларусь.

Медведева Галина Георгиевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой германо-романских языков Института филологии Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Медведская Елена Ивановна – кандидат психологических наук, доцент Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина, г. Брест, Республика Беларусь.

Медюлянова Лариса Григорьевна – педагог-психолог МОУ СОШ № 6, г. Южно-Сахалинск.

Меньшикова Ольга Александровна – учитель химии, биологии высшей категории МОУ «Лицей № 2», г. Южно-Сахалинск.

Мирзаянова Людмила Федоровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей педагогики и психологии Института педагогики Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Митрахович Вячеслав Александрович – кандидат педагогических наук, доцент, начальник научно-исследовательской лаборатории Санкт-Петербургского военного инженерно-технического института (филиала) Военной академии тыла и транспорта имени генерала армии А. В. Хрулева, г. Санкт-Петербург.

Моисеев Владимир Васильевич – кандидат технических наук, доцент, декан Технологического института Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Нагиева Елена Вячеславовна – методист кафедры психологии и педагогики Института развития образования Сахалинской области, член региональной общественной организации «Ассоциация практикующих психологов и психотерапевтов», г. Южно-Сахалинск.

Никонова Александра Анатольевна – педагог-психолог МОУ СОШ № 2, г. Александровск-Сахалинский, Сахалинская область.

Ожиганова Анна Валерьевна – аспирант, старший преподаватель кафедры теории и методики обучения и воспитания Института педагогики Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Орлова Ольга Иосифовна – старший преподаватель кафедры художественно-эстетического образования Института развития образования Сахалинской области, г. Южно-Сахалинск.

Павлючик Елена Васильевна – старший преподаватель, заведующая кафедрой психолого-педагогических дисциплин Южно-Сахалинского педагогического колледжа СахГУ, г. Южно-Сахалинск.

Пак Дмитрий Мингиевич – аспирант кафедры психологии Института педагогики Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Пальгина Виктория Леонидовна – учитель истории, обществознания МОУ СОШ № 2, г. Корсаков, Сахалинская область.

Панкова Светлана Юрьевна – старший преподаватель кафедры логопедии Института филологии Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Панькова Людмила Станиславовна – заместитель директора по учебно-производственной работе Сахалинского техникума отраслевых технологий и сервиса, г. Южно-Сахалинск.

Перминова Наталья Васильевна – музыкальный руководитель высшей категории МДОУ № 18 «Гармония», г. Южно-Сахалинск.

Петров Сергей Николаевич – старший преподаватель кафедры физического воспитания Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Пикуза Татьяна Александровна – магистрант Института педагогики Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Пискунова Татьяна Евгеньевна – учитель физики МОУ СОШ № 23, г. Южно-Сахалинск.

Платонова Татьяна Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры массовой физкультурно-оздоровительной работы и туризма Национального государственного университета физической культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта.

Положеева Светлана Сергеевна – старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии Института развития образования Сахалинской области, г. Южно-Сахалинск.

Пронкина Светлана Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела науки и педагогических инноваций Института развития образования Сахалинской области, г. Южно-Сахалинск.

Пряжниковая Елена Юрьевна – доктор психологических наук, профессор Московского городского психолого-педагогического университета, г. Москва.

Пыжьянова Елена Валерьевна – старший преподаватель кафедры общей и дифференциальной психологии Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка, Республика Беларусь.

Радынова Ольга Петровна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой эстетического воспитания детей дошкольного возраста Московского педагогического государственного университета, г. Москва.

Ракинцева Ирина Рефкетовна – старший преподаватель кафедры физического воспитания Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Ратов Сергей Николаевич – тренер-преподаватель муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей «Специализированная детско-юношеская школа олимпийского резерва», г. Долинск, Сахалинская область.

Рец Евгений Иванович – тренер-преподаватель муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей «Детско-юношеская спортивная школа», г. Корсаков, Сахалинская область.

Рзаева Жанна Вячеславовна – преподаватель кафедры психологии Барановичского государственного университета, г. Барановичи, Республика Беларусь.

Романова Марина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, декан Института педагогики Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Рублев Владимир Михайлович – старший преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности Технологического института Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Рублева Лариса Ивановна – доктор филологических наук, профессор, проректор по учебной работе Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Румянцева Людмила Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора МОУ «Гимназия № 1 им. А. С. Пушкина», г. Южно-Сахалинск.

Савенков Александр Ильич – доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, г. Москва.

Савостин Николай Михайлович – кандидат педагогических наук, доцент Института развития образования Сахалинской области, г. Южно-Сахалинск.

Сайчук Ирина Георгиевна – музыкальный руководитель высшей квалификационной категории МДОУ № 30, г. Южно-Сахалинск.

Сакович Людмила Петровна – кандидат педагогических наук, проректор по инновационной и научно-методической работе Института развития образования Сахалинской области, г. Южно-Сахалинск.

Самсокова Наталья Алексеевна – начальник планово-учебного отдела учебно-методического управления Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Сверкунова Елена Валерьевна – старший преподаватель кафедры филологического образования Института развития образования Сахалинской области, г. Южно-Сахалинск.

Севастьянова Тамара Анатольевна – отличник народного просвещения, заведующая МДОУ «Солнышко», г. Долинск, Сахалинская область.

Северюкова Алла Александровна – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

Селиванова Елена Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

Семенов Владимир Яковлевич – тренер-преподаватель муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей «Специализированная детско-юношеская школа олимпийского резерва», г. Долинск, Сахалинская область.

Семикрас Галина Федоровна – аспирант кафедры теории и методики обучения и воспитания Института педагогики Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Сенько Дмитрий Степанович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры изобразительного искусства Витебского государственного университета имени П. М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь.

Середенко Павел Васильевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией исследовательского обучения Института педагогики Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Сидоренко Ольга Александровна – методист кафедры дошкольного и начального общего образования Института развития образования Сахалинской области, г. Южно-Сахалинск.

Симанкова Ирина Евгеньевна – музыкальный руководитель высшей квалификационной категории МДОУ № 41 «Звездочка», г. Южно-Сахалинск.

Сухарева Наталья Владимировна – старший преподаватель Южно-Сахалинского педагогического колледжа Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Сычугова Галина Васильевна – старший преподаватель кафедры биологии Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Табаченко Татьяна Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор, декан Института филологии Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Тканов Антон Андреевич – аспирант кафедры общей педагогики и психологии Института педагогики Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Товбин Кирилл Михайлович – кандидат философских наук, член Приморского отделения Российского философского общества, г. Южно-Сахалинск.

Тристенъ Клавдия Семеновна – кандидат медицинских наук, доцент кафедры дошкольного образования Барановичского государственного университета, г. Барановичи, Республика Беларусь.

Уварова Екатерина Арсентьевна – старший преподаватель кафедры физического воспитания Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Федоренко Татьяна Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования Института педагогики Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Федорова Ирина Вячеславовна – аспирант, специалист по учебно-методической работе Института филологии Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Фетисов Александр Владимирович – старший преподаватель кафедры японской филологии Института экономики и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Филиппова Галина Викторовна – доцент факультета математики, физики и информатики Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Филичкина Ольга Александровна – магистрант, специалист по учебно-методической работе кафедры теории и методики начального образования Института педагогики Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Фришман Ирина Игоревна – доктор педагогических наук, профессор, заместитель председателя научно-практического центра «СПО-ФДО», г. Москва.

Хатеновская Александра Александровна – преподаватель кафедры физвоспитания Белорусского государственного университета информатики и радиоэлектроники, Республика Беларусь.

Чан Сун Нами – начальник отдела менеджмента качества образования Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Чуйкова Елена Валерьевна – учитель английского языка МОУ «Гимназия № 1 им. А. С. Пушкина», г. Южно-Сахалинск.

Шатунова Любовь Васильевна – кандидат филологических наук, почетный профессор, заведующая кафедрой теории и методики начального образования, заместитель декана по науке Института педагогики Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Шахова Евгения Дмитриевна – аспирантка Московского городского психолого-педагогического университета, г. Москва.

Шведова Ирина Ивановна – МОУ СОШ № 8, г. Холмск, Сахалинская область.

Швецова Арина Дмитриевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей педагогики и психологии Института педагогики Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Швецова Валентина Михайловна – кандидат педагогических наук, начальник издательского отдела Института развития образования Сахалинской области, г. Южно-Сахалинск.

Шешукова Оксана Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Института педагогики Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Шидловская Тамара Николаевна – доцент кафедры физического воспитания Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Шидловский Георгий Яковлевич – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физического воспитания Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

Щербакова Ольга Анатольевна – заведующая кафедрой филологического образования Института развития образования Сахалинской области, г. Южно-Сахалинск.

Юзеев Дмитрий Васильевич – настоятель прихода св. Серафима Саровского, г. Анива, Сахалинская область.

Ярославкина Екатерина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей педагогики и психологии Института педагогики Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.